

1-10 50527

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand**: A cselekvések elemzése.
(Első közlemény.)
2. **Ligeti Béla**: Maróthi György 200 éves aritmetikája
(1743—1943.)
3. **Molnár János Bálint**: A boldogság útja.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

1. **Szántó Lőrinc**: Petőfi: A puszta télen c. költemény tárgyalása.
2. **Vicsay Lajos**: II. Rákóczi Ferenc szabadságharca.
3. **Dr. Schleicher Lajos**: A német dalok hatása tanulóinkra.
4. **Dr. Udvarhelyi Károly**: Egyiptom. (A Nilus völgye.)
5. **Megyeri János**: A levegő és alkotórészei.
6. **Krix Márton**: A szorzás és bővítése.
7. **Matzkó Gyula**: Természettani tanmenetek.
8. **Fáber József**: Fali gyufatartó.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

Dr. Kammer Jenő, Matzkó Gyula, Dr. Schleicher Lajos,
Szenes Adolf, Dr. Visy József.

XII.
tanév

1943 — 44. tanév 1-4. sz.

Megjelenik tanévenként 3 könyvalakú füzetben.
Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”
Igazgató: Kratochvil Dezső. Állami Polgári Iskolai
Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája. Szeged,
Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Előfizetési ára egy tanévre 14.40 pengő.





A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”

Igazgató: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik tanévenként 3 könyvalakú füzetben,

Előfizetési ára egy tanévre 14.40 pengő.

Átami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája.

Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

A cselekvések elemzése.

(Első közlemény)

Folyóiratunk címében viseli a „cselekvés” szavát és gondolatát és immár hosszú éveken keresztül arra törekszik, hogy a nevelésben — annak elméletében és gyakorlatában egyaránt — rávegye nevelőinket a cselekvés gondolatának fontosságára és annak gyakorlati módszereire. Ezt a célt szolgálják mind a lélektudomány területéről vett értekezései, mind pedig az a sok módszeres fejtegetés is, amelyekkel „A Cselekvés Iskolája” eddigelé a neveléstudományi irodalmat gazdagította és, reméljük, ezután is gazdagítani fogja.

Az így felgyülemelő irodalomban azonban koronként szűkebbnek mutatkozik az *elvi alapokra való ráeszmélés*, a cselekvés mivoltának pszichológiai elemzése is. E folyóirat régebbi évfolyamaiban többször foglalkoztunk már a cselekvés mivoltának, lélektudományi megvilágításának kérdésével, anélkül azonban, hogy e kérdést kellő részletességgel tárgyaltuk volna. Talán nem esünk messze az igazságtól, ha azt mondjuk, hogy a cselekvés lélektani fogalmának részletes elemzésével még mindig adósak vagyunk magunknak és a „Cselekvés Iskolája” olvasóinak, — pedig éppen ez az a fogalom, amely köré csoportosul munkatársaink minden elméleti és módszeres irányú gondolata és erőfeszítése. A „cselekvésen” a nevelők nagy része gyakran csupán bizonyos homályos eszmét ért, bizonytalan képzetösszeget, — melynek elemzésével sohasem foglalkozott, vagy pedig annak csak külső, látható oldalára szorítkozott. Ezért a következő tanulmányainkban az olvasók elé igyekezünk tárni a *mai lélek-*

tudomány felfogását a „cselekvés“ mibenlétéről, összetevőiről, lefolyásáról, törvényszerűségeiről, fajairól, stb., — mert úgy véljük, hogy ezzel az öneszméltató elemzéssel szolgáltatot telhetünk a nevelőknek, elősegíthetjük azoknak mélyebb, bepillantását a gyermek és növendék lelki sajátosságaiba, viselkedésük és tetteik okaiba, azok dinamikájába és jelentőségébe. Csak a „cselekvő“ gyermek és növendék érdekli a nevelőt, s a gyermek — az ember — mindig „tesz valamit“, mindig cselekszik; azonkívül a nevelés munkája legnagyobb részét éppen abban merül ki, hogy a növendék cselekvéseit iparkodunk szabályozni; és az érzületek, a jellem, stb. nevelése sem történhetik a cselekvések megkerülésével, hanem csak azokon keresztül.

Kiindulva tehát a cselekvés fogalmának rendkívül nagy jelentőségéből, arra törekszünk alább következő fejtegetéseinkben, hogy a cselekvésnek, mint lélektani jelenségnek természetére minél élénkebb világosságot derítsünk s ezzel egyúttal a cselekvés törvényszerűségeiből levonható *gyakorlati-nevelői* következtetések számára közvetlen alapot adjunk. Ezért a cselekvés pszichológiájának vázolásában a következő utat választjuk:

1. Szólni fogunk arról, hogy a cselekvés jelensége mily *középponti helyet* foglal el az ember lelki életében: minden lélektani szál hozzá vezet és belőle indul ki; az emberi személy vizsgálatának és megértésének legfontosabb és legtermékenyebb lélektudományi szempontja: a cselekvés (és viselkedés).

2. Röviden ismertetünk kell azt a *módszert* is, ahogyan a cselekvéseket a mai lélektudomány tekinti és vizsgálja, hogy így a cselekvés tanulmányozásának régi és elavult módszereit összehasonlíthassuk a jelenlegi megfelelőbb módszerekkel.

3. Problémánk szívébe hatolunk akkor, ha a *cselekvés fogalmának meghatározását* kidolgozzuk és a legfőbb *tulajdonságait* szemügyre vesszük, valamint felsoroljuk a cselekvésnek különböző „*aspektusait*“, azaz értelmezésének fő szempontjait.

4. Ezután következhetik a cselekvés *külső és belső tényezőinek* leírása, majd

5. a cselekvések *lefolyásának, tagozódásának* (fázisainak) ismeretése. Az ide tartozó megállapítások, lélektudományi ismeretek ma már oly nagy számúak, hogy ezzel a fejezettel sokat kell foglalkoznunk, éppúgy, mint az utolsóval is.

6. A cselekvés mivoltának, lefolyási-törvényszerűségeinek, stb. számbavétele után a lélekbúvárnak arra kell törekednie, hogy jó és használható áttekintést adjon a *cselekvés egyes fajairól és típusairól*. Ennek a célbavett osztályozás-

nak jelentősége a gyakorlati nevelés szempontjából is beszédközlő.

Kitűzött feladataink megoldásában az a gond is állandóan vezetni fog, hogy a tisztán lélektudományi megállapításokat mindig nyomon kövessék a nevelésre vonatkozó gyakorlati tételek is, úgy, ahogyan azoknak levonására alkalom kínálkozik.

I. A cselekvés lélektani jelentősége

H. Schuller Pál az elméleti és alkalmazott lélektannak központi fogalmát a cselekvésben látja; a lélektudomány elméletének az a feladata, hogy elhagyva az egyoldalú és elvont tudatlélektannak szempontját, térjen át a cselekvések értelmezésére és magyarázatára.¹⁾ Ha nem követhetjük is mindenben az idézett írónak gondolatmenetét, el kell ismerünk, hogy helyesen észlelte a mai lélektudomány fő irányát és törekvését, mely a cselekvést teszi a lélektudomány központi problémájává. Valóban: a cselekvésben futnak össze a pszichológia és a nevelés, az emberalakítás és embervezetés, az emberismerés és összehasonlító lélektudomány legfőbb számai. A mai lélekvizsgálás az ember biológiai szemléletével a legszorosabb kapcsolatban van; ma már nem űzhetünk lélektudományt biológiai alapvetés nélkül, akkor sem, ha a határt még nem is tudjuk megvonni az embernek „tisztán biológiai” és „tisztán lélektudományi” szemlélete között. Ha pedig ebből a nézőpontból indulunk ki, akkor világos, hogy a cselekvés áll a középpontban, és minden más lelki folyamatot a cselekvés érdekében álló, hozzá vezető szálnak kell felfognunk. Mi pl. az ismerésnek, az értelem működésének értelme és jelentősége? Az élet szempontjából tekintve, az ismerés a cselekvés eszköze, tájékoztatója, irányítója. Az értelem működése az élőlényekben nem „önmagáért” való tüzi-játék, — hanem az életfenntartásnak és az élet tökéletesítésének eszköze, még legmagasabb kifejlődési fokán is. (Ezzel az állításunkkal nem ellenkezik a gondolkodás logikai tartalmának önálló és tárgyi érvényessége). Mi a szerepük továbbá az érzelmeknek az élő és tevékenykedő emberi személy szempontjából? E kérdésre ugyanolyan feleletet kell adnunk. Az érzelmek, indulatok, hangulatok is a legszorosabb kapcsolatban vannak cselekvéseinkkel, — ezek nélkül semmi értelmük sincsen. Ugyanúgy kell tekintenünk ösztöneinket, tendenciáinkat, törekvéseinket, impulzusainkat is: minden részjelenség, minden lelki folyamat és működés a cselekvésben, és a cselekvésekből álló viselkedésekben találja természetes célját és befejezését. A „viselkedések” ugyanis cselek-

¹⁾ A lélektan feladata. Bp. 1940.

véseink mintájára vannak szabva; viselkedéseink nem egyebek, mint önálló egészek, „alakok“, amelyekbe összetartozó cselekvéseink szerveződtek össze és így magukon viselik a cselekvések külső és belső jegyeit. Ha a viselkedésnek fogalmát így a cselekvésekből fejlesztjük ki, elkerülhetjük a túlzó, amerikai viselkedéstanoknak (behaviorizmus) veszedelmeit, és a „külső“ viselkedésekhez hozzárendeljük a „belső“ viselkedést is, mely nélkül nem beszélhetünk igazi lélektudományról.

A cselekvésnek a központba állításával továbbá igazi értelmet és mély tartalmat nyer az a régtől vallott felfogásunk is, hogy a lélektudomány igazában az ember „életdrámájával“ foglalkozik; az életdráma mindenoldalú értelmezése a lélektudomány tárgya. „Dráma“: ez a szó voltaképpen „cselekvést“, cselekményt jelent, a legteljesebb értelemben. Egyúttal arra is rávezet bennünket a cselekvésnek a lélektudomány központjába való állítása, hogy az emberi személyt *jellemtudományi* szempontból is vizsgálhassuk. A karakterológia ugyanis a cselekvő személyiséget vizsgálja, a jellem másképpen, mint cselekvéseinkből nem is érhető el és nem is érthető meg. A jellem: cselekvés alapjainak képlete, mintegy állandó formulája, elve, „maximája“ (*Allers*). Világos tehát, hogy a cselekvéstan nélkül nem indulhatunk meg a jellemtudomány megalkotásának. Indítékaink, érzelmeink, akarásunk, mind a cselekvéssel vannak összekötve és csak együttesen jelentenek valamit a tudomány és gyakorlat számára.

Leginkább érdekel azonban bennünket a cselekvésnek, mint lélektudományi központi fogalomnak a szerepe az emberalakításnak, vezetésnek, *nevelésnek* a birodalmában. „Az ember cselekvésre született“ — olvassuk egy kitűnő neveléslélektani munkában¹⁾. Igaz ugyan, hogy a nevelésben nem állhatunk meg a „külső“ eredményeknél, a pusztán „teljesítménynél“, a növendék magatartásának pusztán külső regisztrálásánál; sem az értelmi, sem az erkölcsi nevelés nem elégzik meg a külső teljesítmények látszataival, hanem a mélybe tör, és „jellemet“, „érzületet“, „intelligenciát“ kíván nevelni, alakítani, fejleszteni. De éppen itt jön segítségére a cselekvés fontosságának szempontja és a „cselekvéslélektan“, amely karöltve jár a „személyiséglélektannal“. A cselekvést mindig „egésze“ hajtja végre; és a nevelő is mindenkor a cselekvésnek belső feltételeit, rugóit veszi számításba, ha nem akar látszatnevelő és mesterember maradni. „A cselekvések természetének elfogulatlan leírásával válik lehetségessé, hogy a cselekvés társadalmi, szellemi

¹⁾ Bognár C.: Lélektan és nevelés. Bp. 1943. 81. l.

értékeinek és normáinak tiszteletét és megközelítését a nevelés és kormányzás egészen konkrét programjává tehesse¹⁾).

Ha a mai lélektudomány törekvéseit a maguk mélységében átértjük, akkor méltányolni fogjuk a mai vezető lélektudósok törekvéseit, akik a cselekvést állítva tudományos vizsgálódásuk középpontjába, annak elméleti megvilágítására és elvi megalapozására törekedtek. Ide tartoznak azok, akik a „dinamikai lélektan” hívei: az amerikai W. James, aki a lélek törekvő és kezdeményező erejének feltüntetésével új fordulatot vitt be a múlt század végének pszichológiai szemléletébe; szerinte az embert igazán jellemző viselkedés bizonyos életcélok követése és ehhez az eszközöknek megválogatása és változtatása akkor, mikor a cél elé akadályok gördülnek. Freud is a dinamikus lélekszemlélet megalapítói közé tartozik, mikor az ember lelki világának mozgató erőit az impulzusokban (*Trieb*) és ezek egymás közötti küzdelmeiben látja. Mac Dougall „hormikus”, azaz törekvési lélekképfelfogást követel, vagyis azt tartja, hogy az emberi szexuális viselkedését kell tanulmányoznunk s nem elégedhetünk meg pusztán tudatjelenségeinek vizsgálatával; a legfontosabb kérdés pedig arra irányul, mily erők vagy tényezők irányítják viselkedéseinket; a „sztatikus”, vagyis a lelket mintegy nyugvó állapotban részeire szedő és leíró lélektudományt fel kell váltania a „dinamikus” elképzelésnek, amely az embert cselekvéseiben ábrázolja. Ezért kell az emberi (és állati) viselkedésekben mindenekfelett az ösztönöket és a velük kapcsolatos indulatokat tanulmányozni, mert ezek vezetnek a cselekvések és viselkedések igazi megértéséhez. Az amerikai *viselkedéstan* (behaviorizmus) szintén a cselekvésekből és viselkedésekből indul ki és a lélektudomány egyedüli feladatául ezeknek törvényszerűségeit tűzi ki; van egy végletes alakja, ez mindennemű „belső” vagyis tudati tényező nélkül, vagy ennek elhanyagolásával akarja felépíteni a cselekvések és viselkedések megértésének rendszerét s van egy helyesebb irányzata is, ez a tudatot már beleszámítja a viselkedésnek meghatározó tényezői közé, nemcsak a milieut, a helyzetet és az ingereket. Lewin és iskolája is a törekvési és akarati világunkat teszik vizsgálataik tárgyává; a tudati és élményjellegű tényezőknek nagy fontossága mellett különösen kiemelkedik műveikben a cselekvéseknek belső összefüggése a környező világgal („erőmező”). Pfänder az emberi lélek mozgalmait egy önmagát kifejtő östörökvés és az ebből eredő résztörökvések működése eredményeinek fogja fel. Az önkifejtés (vagy önérvényesítés, aminek Boda értelmezi) több ágra oszlik, minők a birtoklás, elhárítás, működés, hatalom, ön-

1) Schiller: i. m. 309. l.

érték stb. alaptörekvései; ezek alkotják az emberi lélek dinamikáját, legmélyebb alaphullámain. Müller—Freienfels is hasonló felfogást mutat. Claparède „funkcionális” lélektana is ide tartozik; a „funkcionális” szót legcélszerűbben a „szerep” kifejezéssel lehetne lefordítani. Claparède felfogása ugyanis azon a tételen nyugszik, hogy a lélektudomány az egyes pszichológiai jelenségeket akkor közelíti meg legjobban, ha felfedezi azt a *szerepüket*, melyeket az ember cselekvéseiben, viselkedéseiben és fejlődésében játszanak. Pl. a játékot vizsgálhatjuk „önmagában” is, azaz összetevőit, szerkezetét, alakjait, stb.; de ha a játék igazi lélektani megértéséhez akarunk eljutni, akkor azt a szerepet kell meglátnunk, melyet a gyermek fejlődésében, vagy általában az emberi életben játszik, egyéb működések és cselekvések között. Azoknak a lélektudósoknak sorát, kik a cselekvés vizsgálatát vagy a középpontba helyezik, vagy legalább is fontos szempont gyanánt követik, még sokáig folytathatnók (*Janet, Häberlin, Dewey, Piaget*, stb). A kóros lelki állapotoknak (pszichiatriai és pszichopatológiai) értelmezésében és gyógyításában is nagy szerepet juttat a tudomány a cselekvés gondolatának (*Kronfeld, Jaspers*). „A világ nem azért van, hogy megismerjük, hanem azért, hogy benne kifejlesszük és neveljük magunkat: ez Kant egyik gondolata” — mondja *Lichtenberg*.¹ A cselekvés minden oldalú megvilágítására nagy szükségünk van.

A cselekvés gondolatát karolja fel a svájci eredetű „tevékeny iskola” (*Bovet, Ferrière*), — a német „munkaiskola” (*Kerschensteiner*) és a „tett iskolája” (*Lay*), — az a folyóirat, melyben e sorok napvilágot látnak; — de a cselekvés fogalmának fontosságától vannak többé-kevésbbé áthatva azok a többi irányzatok is, melyek a jelenben a tanítás és nevelés egész területén a jobb és eredményesebb munkát tűzték ki zászlójukra (az „élet iskolája”, — a „közösség iskolája”, „terviskolák”, stb.).

Hogy ezek az irányok és eszmék céljaikat elérhessék, annak alapfeltétele: a cselekvés lélektani elemzése. Ennek a szolgáltatásban íródtak az alább következő fejtegetések.

II. Módszer.

Néhány megjegyzést kell tennünk a cselekvések tudományos vizsgálati módszeréről is, főképen azok tájékoztatására, akiket a mai lélektudomány újabb fejlődése érdekel.

Epen az újabb mozgási, „akarat” és egyéb tevékenységi

¹ Die Welt ist nicht da, um von uns erkannt zu werden, sondern uns im ihr zu bilden: das ist eine Kantische Idee.

folyamatok vizsgálata adott új szempontokat a lélektudománynak a régebbi és tökéletlenebb eljárásokkal szemben: ilyen szempont pl. az, hogy mindig az *egész személy* cselekszik, tehát egyes — elvontan tekintett — képességek, tevékenységek, vagy más részjelenségek tanulmányozása, a velük való kísérletezés, mindaddig egyoldalú marad, sőt meghamisítja az emberi lélek működésének képét, ameddig elszigetelten vesszük vizsgálat alá. Az „elvont” képességeket és tevékenységeket (pl. emlékezet, figyelem, választás, mint akarat tevékenység, stb.) ennél fogva fel kell cserélnünk vizsgálatainkban a „konkrétakkal”, — vagyis az egész személybe beleszöve kell őket tekintenünk. Ezt kívánja a „konkrét lélektan” programja, s ehhez jutottak el önkéntelenül is azok a vizsgálódók, akik a cselekvést vették kísérletezés, vagy megfigyelés tárgyául.

Mint hogy minden lélektani kísérlet vagy megfigyelés valamilyen cselekvésre irányul, azért könnyen találhatunk példákat a régebbi lélektudományban arra a meg nem felelő módszerre, amely félreismerte ezt az igazságot és az egyes lelki folyamatok cselekvési jellegét nem véve figyelembe, elszigetelte őket a személy egészétől s így elvont képességekhez, vagy olyan lelki tevékenységekhez jutott, melyek csak a laboratóriumban zajlottak le, de élet nem volt bennük, sem konkrét valóság. Így alakult ki a „laboratóriumi ember” fogalma, amely mintegy összetétele volt a mesterségesen készített, az életben soha elő nem forduló viselkedéseknek és helyzeteknek. E képzeleti és elvont lényt oly próbák elé állították, amelyeknek nem sok értelmük volt, pl. értelmetlenül szótagokat kellett megtanulnia, figyelmét úgy vizsgálták, hogy egy szövegben minden *l* és *q* betűt át kellett húznia, színek között kellett választania, stb., és mindezeket a kísérleti személynek, a „laboratóriumi embernek” olyan helyzetben kellett végeznie, amely minden egyéni érdeklődését, érzéseit, szóval egyéniségét mintegy kizárta, vagy a legkisebb fokra csökkentette. A laboratóriumi régebbi keletű ilyen kísérletek teljesen „elvontak” törekedtek lenni; *magát a lelki folyamatot* iparkodtak elérni, minden egyéni hozzáadás nélkül; nem vették észre, hogy ilyen magatartások és cselekvések az életben nincsenek, csak a laboratóriumban fordulnak elő. A cél abban állott, hogy minden lelki folyamatot, — amely mindig cselekvés is egyúttal — a maga „tisztá” mi-voltában, „vegytisztán” állítsanak elő és így vizsgálhassák tulajdonságait. Ezért vizsgálták a tanulást értelmetlen szótagokkal, és az akarást megtanult szótagok megváltoztatásának kísérleteivel, a figyelmet a *Bourdon*-próbával és így tovább.

Ennek a módszernek élettelsenségét és hamisságát néhány évtized „kísérleti lélektana” után csakhamar átlátták a lélekbúvárok. A kezdeti, elszigetelő és elvontan vizsgáló eljárással szakítani és a *valóságos embert*, a maga valóságos „életterében” vizsgálni, az egyéni érzelmes, törekvő, féltő, érdekeket hajszoló, azaz *konkrét helyzetekben* élő cselekvő ember cselekvéstörvényeit kutatni: ez lett néhány évtizeddel ezelőtt a lélektudomány jelszava. Ehhez az új, konkrét módszerhez folyamodott pl. már *Giese* is, aki a szabadon, természetes környezetében mozgó embert vette alaul, nem pedig a laboratóriumi „homonculust.” *Poppelreuter* és *Claparède* a képzettársítások vizsgálatát helyezték új alapokra és nem szakították el őket a valós személy életétől. A konkrét helyzetek fontosságát a „lélekelemzés” (pszichoanalízis) irányzata a végsőkéig fokozta és egyes esetekből vont merész következtetéseket általánosított. „A konkrét lélektudomány”, amely fő tárgya gyanánt az „emberi életdrámát” vizsgálja, tudja, hogy semmilyen drámát sem lehet gépiesen, a fizika módjára megmagyarázni. Már pedig a régebbi kísérleti lélektudomány az embert kissé gépiesen fogta fel és értelmezte, a laboratórium mesterséges helyzetei között vizsgálta, s benne csupán az „inger és válaszadás” gépezetét tekintette. Hogy a benyomásoknak, az egész világnak ránk nézve „jelentősége”, „értelme” van, — hogy egyes ingerek ránk mélységes „élmény” erejével hatnak, — hogy vannak „életterveink”, „életformáink” és „világszemléletünk”: mindez nem férhet bele a laboratóriumba és az „ingerválasz” egyszerű vázába. A pszichológusok elkezdtek az *emberről* gondolkozni; úgy, ahogyan van, — nem pedig annak elképzelt eszméjéről.

Melyik módszer lesz tehát alkalmas arra, hogy az emberi cselekvéseket, — bárminők legyenek is azok, — megfelelően vizsgálni tudja? Akár az emlékeztést, akár a figyelmet, akár a szándékos vagy akarati cselekvéseket vetjük alá kísérleteinknek és megfigyeléseknek, el kell vetnünk az „embergép” gondolatát, — azt a felfogást, mely szerint a lélektudomány kizárólagosan, vagy elsősorban az „ingerekre” való „reakciókat” fogadja el vizsgálódásának tárgyául. E túlságosan gépies modell még magán viseli azon korszaknak bélyegét, mikor a lélektudomány a fizikából merítette mintáit és segédfogalmait. Ezen korszak elmúlt; az újabb fordulatot a lelki történésnek sajátos, önmagából merített elvei jellemzik. Ezt a szempontot érvényesítette pl.: *Lewin* és a berlini alaklélektani iskola, a két háború közötti időben,¹ továbbá mindazok az irányzatok, amelyek a *személyiség egészének*

¹ V. ö. Tarczay I.: A kísérleti akaratvizsgálatok fejlődése. Bp. 1938.

tekintetbevételeét sürgették és sürgetik a részletfolyamatok elszigetelt vizsgálatával szemben, az *alaklélektan* és a *cselekvési lélektan*nak különböző irányai. Elvetve a túlságosan gépies felfogást az emberről és annak cselekvéseiről, oly módszer kívánnak, amely az embert a saját valódi életkörülményei közül nem szakítja ki, nem teszi laboratóriumi lénnyé, hanem vagy az *élethez közelálló*, vagy vele azonos helyzetekbe helyezi a kísérleti személyt. Az ergográfok, az értelmetlen szótagok, az elképzelt helyzetek stb. hidegen hagyják a kísérleti személyeket, érdeklődésüket nem keltik fel, és legfeljebb gondolati munkájukat veszik igénybe. Pedig, hogy a pusztá gondolat mily távol áll a cselekvéstől (az „elmélet” a „gyakorlattól”), azt mi sem mutatja jobban, mint azok a vizsgálatok, amelyeket a lélekbúvárok a bűnözők erkölcsi *felfogásán* és magatartásán végeztek. Tudjuk, hogy a kettő között hatalmas úr tántog. Épen ezért az újabb lélektudományi törekvések általánosítások helyett az *egyes konkrét esetekből* indultak ki és azt kérdezték, miképen viselkedik egy kísérleti személy, pl. egy gyermek meghatározott helyzetben, mondjuk: ha megbüntettjük, vagy jutalmazzuk? Vizsgálni kell a gyermek külső-belső viselkedését, cselekvéseit és ezeknek *tipusait*, *lezajlásuknak fázisait*, szakaszait, *törvényszerűségeit* kell megállapítani: ez a lelki valóságnak megfelelő módszer. Sokszor *egyetlen* eset is elégséges, hogy a lelki folyamatnak, a viselkedésnek tipikus mozzanatait megállapíthassuk; a statisztikai módszer tehát nem elengedhetetlen követelmény. Figyelembe kell venni továbbá a gyermek viselkedésének *feltételeit*, a lelki folyamat *szerepét* (funkcióját) az ő pillanatnyi helyzetében vagy életében. Így jutunk el pl. a játéknak, vagy a hazugságnak igazi felfogásához és megértéséhez. A lelki élet és cselekvés mindvégig „*intencionális*” természetű, vagyis bizonyos irányai, céljai vannak, — benne minden felmerülő mozzanatnak különös jelentősége és „értelme” van, az egész személynek és életdrámájának szempontjából. Ha pedig az *összefüggéseket* keressük a cselekvések láncolataiban, akkor is túl kell jutnunk a gépies és felületes szemlélet kéregismeretein: pl. a társítás, vagy a gyakorlás *igazi okait* és feltételeit nem az ismétlődés gyakoriságában fogjuk keresni, hanem mélyebb feltételekben; pl. a gyakorlás vagy társítás eredményességének valódi oka az, hogy a dolog bennünket mélyen érdekel, előttünk fontos, vagy értékes; a félbeszakított cselekvéseket azért kívánjuk nagyobb gonddal folytatni, mint a befejezetteket, mert még megmaradt bennünk a befejezetlenségnek, sajátos lelki feszültsége, melyet mindenkép le akarunk vezetni; a felejtés törvényei sem követnek valamilyen gépies utat, hanem szintén az életérdekeink uralmát fejezik ki.

„Sok mindent meg lehet bocsájtani annak, aki gyenge arc- vagy számemlékezésre hivatkozik, mondja Müllejr—Friedenfelds.¹ Pedig a rossz emlékezet nem ad alapot a bocsánatra, sokszor nem is érdemli meg, hogy mentegessük, mert legtöbbször közömbösségből, érdektelenségből, nemtőődőmségből származik. Múltán vesszük rossz néven, ha nem ismernek meg azok, akiknek bemutatkoztunk; nem is találunk erre mentséget a „rossz emlékezetben”, hanem közömbösséget és udvariatlanságot látunk benne. A közölt idézetben foglaltakat kiegészíthetjük azzal, hogy nem felejtjük el azt a találkozót, mely reánk nézve fontos, vagy nem felejtjük zsebünkben azt a levelet, amely döntő életpályánkra, vagy sorsunk alakulására.

Íme az emlékezésnek egy biológiai, funkcionális, konkrét szemléleten alapuló törvényszerűsége, amely a felejtésnek valódi lelki okára mutat rá és nem elégszik meg a lelki nyomok szabályszerű elhalványulásának elvont törvényével (mely egyébként általában szintén érvényes, más lelki tapasztalatok körében).

Ezzel a módszerrel vizsgálva a lelki élet minden folyamatát, cselekvéseinket és viselkedéseinket, közelebb juthatunk a valósághoz, a cselekvések megértéséhez, mint a régebbi lélektudomány. Az emberi cselekvésnek ezt a „dinamikai” szemléletét újabban sikerrel alkalmazta *Gottschuldt*, aki a gyermekek feladatmegoldásaiból, munkamódjúból, cselekvéseiknek jellegzetességeiből döntő következtetéseket tudott levonni értelmességükre, esetleges fogyatkozásaikra és egyéb lelki mozzanataikra; ha ugyanis az embert valós életműködései közepette tudjuk vizsgálni, akkor mintegy „teiténérjük” valódi „énjét”, személyiségének magvát, személyi működésének belső törvényszerűségeit, egész jellemét. Tagadhatatlan, hogy a régebbi ú. n. tesztek (lélektani próbák) szintén fontos útbaigazításokkal szolgáltak annak, aki a vizsgált személy szellemi életkorát, képességeinek meglétét, hiányait, vagy fokozatait akarta megállapítani. Ezeken azonban túlvezet és újabb értékes eredményeket nyújt a cselekvéseknek s az egész lelki életnek „kauzális-dinamikai” vizsgálata.¹

Várkonyi Hildebrand.

(Folytatjuk.)

¹ Menschenkenntnis und Menschenbehandlung. Berlin, 1940. 274. l.

¹ Demény D.: A teszt módszer személyiségvizsgáló szerepe. Kolozsvár, 1942.

Marothi György 200 éves arithmeticája.

(1743—1943.)

Abban az időben, amikor Mária Terézia birodalma az örökösödési háborút vívta váltakozó szerencsével, amelyben a Vitam et sanguinem-et kiáltó magyar rendek is dicsőséggel vették ki részüket, Debrecenben egy komoly, külföldi egyetemet járt, fiatal, magyar tudós írása fölé hajolva dolgozott. 1743-at írtak! Ebben az évben fejezte be és nyomtattatta ki arithmeticáját Marothi György, a debreceni collégium fiatal professzora. Műve több, mint félszázadig forgott közkézen hatását legjobban bizonyítja a néha még ma is hallható szálói: *Igy van ez Marothi szerint!*

1743—1943. Kétszáz esztendő még történelmi szemszögből nézve is nagy idő. Istenem, mi minden történt ezen idő alatt egyénnel, nemzetekkel! Ma, mikor sorsdöntő kérdések előtt áll a nemzet, talán kicsinyes dolognak látszik megállni egy számtankönyv születésének 200. évfordulójánál. Nem! Még ma is meg kell állapodnunk pár percre e korát megelőző porlepte könyvnél és szerzője emlékénel, megbecsülve a nagy magyar értéket, amelyet bőven termelt a magyar ugar, ha nem taposta le a tatár, a török, az oszrák elnyomatás, vagy saját nemtörődömségünk. Becsüljük meg azokat a magyar tehetségeket, akiknek emlékezete a tengersok baj és szerencsétlenségen keresztül is fennmaradt. *Emlékezzünk Marothi Györgyről és munkájáról! (1. ábra.)*

A XVII. és XVIII. század nagy lendülettel előre törő filozófiai és pedagógia irodalma általános hatást nem váltott ki. E két évszázadban — mint Fináczy E.: Az újkori nevelés c. munkájában mondja — „a pedagógiai elmélet terén mind hangsúlyosabban megnyilvánuló reformtörekvések mögött messze elmaradt a köznevelés tényleges gyakorlata.” Bacon, Descartes, Locke, Comenius, Fleury, majd később az enciklopedisták, Rouessau, Francke és a többi nagy szellem hatása a gyakorlati nevelésre és oktatásra nem terjedt át s gondolataik csak jóval később termékenyítették meg a gyakorlati pedagógia talaját. Különösképpen áll ez hazánkra, ahová a nyugati eszmék mindig csak elkéső hullámban érkeztek. Anélkül, hogy részleteznők e kort a számtan tanítása szempontjából, 3 idézetet iktatok ide, amely úgy érzem mindennél jellemzőbben világít be ezen kor számtanoktatásába.

Fináczy fentebb idézett művének 6. oldalán olvashatjuk: „Weigel Erhardt (mh. 1699.) a jénai egyetemen a matematika kiváló tanára, a reáliák teljes elhanyagolását panaszolja: az egyetemre lépő 114 tanítványa közül alig egy-kettő tudta az

egyszeregyet. Mindez azért van, mert az iskolákban semmi egyebet nem tanulnak, mint grammatikát.”

Lietzmann pedig a következőket mondja e kor számtan-tanításáról a *Methodik des mathematischen Unterrichts* című művében: „Dem Schüler wurde beigebracht, wie er rechnen müsste... Warum so gerechnet wurde, diese Frage blieb unbeantwortet. So war das Rechnen ein Abrichten und Einpaucken von Regeln.”

Marothi arithmetikájának Elöljáró beszédében viszont ezek állanak (7—8 old.): „De ha egyéb haszna nem lenne-is — t. i. a számtan tanításának — megleszsz ez, hogy így inkább nem hijjába járnak a gyermekek az Oskolába: holott most úgy látjuk, hogy sok ember gyermek korában a Syntaxisig, sőt fellyebb is elment az Oskolában, a ki mindazáltal semmit sem tanult, amivel vagy magának, vagy másnak használhatna: nem úgy, mint más tanultabb Nemzeteknél, a kik között még Paraszt embert is alig találhatnál, a ki a maga nyelvén való olvasás és írás mellett Számvetést is ne tudna, ha Deákul nem tanult-is.”

Látjuk tehát a matematika tanításának elhanyagolt állapotát. Ha még ezekhez hozzávesszük, hogy a tanítás nyelve latin volt s így azt a kevés számtananyagot is, amit tanítottak idegen nyelven kellett a tanulóknak elsajátítaniok, akkor minden aprólékossáig menő boncolgatás nélkül is előttünk áll a *Marothi*- és az őt megelőző kor számtaoktatási módja és eredménye. Tudjuk, hogy ebben az időben az oktatás nem volt egységes. Hiszen csak 1777-ben adta ki Mária Terézia a *Ratio Educationist*, mely az egész ország oktatásügyét intézményesen rendbe foglalta, egységesítette, azonos színvonalra emelte, mind az iskolák fokozatai, mind pedig a tanulmányok azonos berendezése tekintetében.

E rövid kortörténet után lássuk ki volt *Marothi* György! 1715-ben látta meg a napvilágot Debrecenben. Atyja tudós vároosi tanácsnok, majd főbíró, aki Debrecen ügyeinek intézésében élénk részt vett. Az apa, fiát méltó nevelésben részesítette, aki nagy szorgalmával és tudásával kortársai bámulatát érdemelte ki. Mikor iskoláit Debrecenben elvégezte, a 16 éves ifjú külföldre utazott, hogy tudását öregbítse. Így hallgatója volt Svájcban a zürichi, berni és basei egyetemeknek, majd több hollandiai akadémiának. Tudásával a külföldi egyetemeken is feltűnt, s tanárai barátságukkal ajándékozták meg, amelyből nagy szellemi haszon származott az ifjúra. Tanulmányait főképpen a mennyiségtan és a görög nyelv képezték. A külföldről Debrecen városi tanácsának a collégium tanári állására való meghívása szólított haza. *Marothi* az ékesszólás, történelem és mértan tanári székét 1738-ban, tehát 23 éves korában foglalta el. A tudományoknak a keresztények között külön-

böző viszontagságáról szóló értekezésével. A 9 nyelvet (magyar, görög, latin, angol, francia, német, olasz, holland és zsidó) egyforma tökéletességgel beszélő ifjú professzor a collégium tanulmányi rendjén sok javítani valót talált, mert a reáliákat egészen kiszorították. Az erre vonatkozó nézeteit 1740- és 1741-ben a városi tanács elé terjesztette. Megreformálta a klasszikus nyelvek oktatását. 1743-ban kiadott egyik művében az énektanításra ad ügyes utasításokat. Lefordította franciából Osterwald Szenttörténeteit magyarra. Legfőbb érdeme azonban a számtanoktatás terén van. A számtan tanításának Pestalozzit is megelőző első, nagy methodikusa, arithmetikája az első igazán használható magyar számtan és számtani vezérkönyv.

Anélkül, hogy Marothi arithmetikáját megelőző magyar számtankönyvekről részletesen szólnánk, röviden mégis fel kell említenem azokat, hogy áttekintésünk teljesebb legyen és másrészt, hogy ismertetett könyvünk nagy jelentőségét kellőképpen énekelhessük.

Az eddigi megállapítások szerint a legrégebb magyar szerzőtől származó, de latin nyelvű arithmetica György mester arithmetikája, egy 20 oldalas 1499-ben, valószínűen Utrechtben nyomtatott mű — tehát hamarosan a könyvnyomtatás feltalálása utáni időből —, melynek címe: *Arithmeticae summa tripartita Magistri Georgii de Hungaria Incipit feliciter*. (Magyarországi György mester arithmetikájának három részből álló foglalata.)

A magyar nyelvű arithmetikák közül legrégebb az 1577-ből való ú. n. *Debreceni arithmetica*, amelyet Debrecenben adtak ki. Szerzőjének kiléte nincs eldöntve. Valószínűen Laskai János debreceni iskolamester írta Gemma Frisius lőweni egyetemi tanár arithmetikája nyomán. Bár a könyv nem eredeti, Frisius könyvének mégsem szolgai fordítása. Ezt 1582-ben II. kiadásban is megjelentették.

Ugyancsak Frisius könyve nyomán készült 1591-ben Kolozsváron az ú. n. *Kolozsvári arithmetica*, melynek szerzőjéül Heltai Gáspárt (ifjabb) teszik: *Magyar Arithmetica, azaz számvetésnek tudománya. Most vijonnan az Frisiusnac Magyar Arithmeticájából sok jó és hasznos példákkal kiadatot. Colosvarat, Christus Urunknak születése után az 1591*. Marothi a könyv szerzőjéről ezeket írja: „a mint látszik, Német Nemzetből való: mert a maga Nevét fel-nem tette, hanem csak ezt írja a Könyvnek leg-végire: Meg-botsáss pedig a vétekekről: mert én Magyar nem vagyok: Isten éltesse. Octobernec 31 napján. 1591. Typographus. — Márpedig ebben az időben Heltainak nyomdája volt Kolozsváron, s százsz eredetű családja Heltauból származott.

Igen elterjedt és 54 év alatt több magyar és latin kiadást ért munka volt *Menyői Tolvaj Ferenc* gyöngyösi iskolamester arithmetikája: *Az arithmeticanak, avagy a számlálásnak öt speciesinek rövid magyar regulákban foglaltatott mestersége: Taliter disponente Francis Tolvaj Menyői, Gyöngyösin: Sch. Rectora, Debreczen 1675.* — A műre jellemző Marothi egyáltalán nem hízelgő következő megjegyzése: „Ugyan-is a Tolvajé nem csak felette hijjános, azért, hogy a Fractiokat, mind sok egyéb szükséges dolgokat egészen el-hagyott, de annak felette, ha igazat kell mondani, az egész munka igen sületlen, és a sok szükségtelen szó-szaporítás miatt unalmas. Főképen pedig az, a mellyet Deákul írt, olyan, hogy a X-dik, vagy XI-dik Seculumban sem kellett volna alább-valót írni. Sőt azt-is könnyű volna megmutatni, hogy a szegény Tolvaj maga sem igen értette az Arithmeticát.” (2. old.)

Jobb munka *Onadi János könyve 1693-ból. Címe: Practici Algorithmi erotemata methodica azaz oly cselekvő számok, mellyek könnyű kérdések és feleletek által rövid utat mutatnak arra a tudományra, melyben akár mely felé adásnak s vételnek, osztálynak, vagy egyéb kereskedésben, csak a legkisebb Summának hat kiváltképpen való nemeiben, és ezek szerint való fractiokban, mind külső s Szent-Irási, s mind pedig Szent Iráson fundáltatott példákkal világosítva.* Valjuk be, hosszú, de semmitmondó cím. A könyv legfőbb hibája azonban, hogy a szabályokat érthetetlen versekbe foglalta, továbbá — Marothit idézve —: „minthogy a Példákat mind a Sz. Irásból akarta szedni, a lett belőle, hogy igen kevés van alkalmas Példa. Az igyekezet jó, de a Sz. Írást nem az Arithmeticában kell tanulni.”

Marothi az említett arithmetikák közül a három utóbbit ismerte s közülük a kolozsvárit tartotta legjobbnak — mint-hogy az is volt — bár a három között a legrégibb. Áttanulmányozva azokat, egyiket sem látta alkalmasnak, hogy készülő műve számára alapul vegye. Ezért egyéni elgondolása szerint ezektől független, önálló munkát írt.

Alig van könyv, amely a maga korában oly nagy kedveltségnek és elterjedésnek örvendett, mint Marothi György Arithmetikája. Elöttem fekszik a kisnyolcadrét nagyságú vaskos kötet. (8 old. előljáró beszéd + 377 számozott — + 2 és 7 számozatlan oldal.)

A címlap szövegének elhelyezése tetszetős, a cím részletező a barokk ízlésnek megfelelően, amikor az írók röviden kivonatolták a tartalmat. A címlapot egy embléma szerű rajz díszíti, amely egy kosárban, virágok és gyümölcsök közt lévő, fészekre szálló madarat ábrázol. A lap alján a nyomás helye, nyomda és a nyomás éve látható.

ARITHMETICA, vagy SZÁMVETÉSNEK MESTERSÉGE,

Melley-ire, és közönséges Hafzonra, fő-
képen a MAGYAR ORSZÁGON
előfordúlható Dolgokra
alkalmaztatni igye-
kezett

MAROTHI GYÖRGY,
D. P.



DEBRETZENBEN,

Nyomtt. MARGITAI JÁNOS által.
1743. Ezendőben

1. ábra.



ELSŐ RÉSZ.

A Számoknak Jelentéséről, Ki-
adásokról, és Leírásokról: vagy
NUMERATIONOROL.

§. 1. A Számvetést akar tanulni, leg-
előbb el kell, hogy a Számokat értse, és
kérje, vagy lemondhasson, és letehesse. Melly-
ről való Tanítást a Deák Számvetők Numerá-
tionak, az az. Számolárnak hívják.

§. 2. A közönséges Számvetésben tsak
e' tíz Számvető Betűvel élünk: 1 (melyi
magában téken egyet.) 2 (kettő.) 3 (három.)
4 (négy.) 5 (öt.) 6 (hat.) 7 (hét.)
8 (nyolcz.) 9 (kilencz.) 0 (semmit.)

§. 3. A kilencz első Betűket hívják Számo-
r Betűeknek: mert mindenkor valami Számtól ték-
nek. Az utolsót pedig (az 0-t) Tízfélnak is
hívják. Nullának is, Zecumnak is. Leg-több
számvetők, vagy számvetők hívni. Mert mi-
kor magában van, minden egyéb Szám nélkül,
akár egy legyen, akár több: vagy pedig mi-
kor a Számo- Betűknek miad előtte van, akár
egy, akár több: semmit sem írtam. Mikor Sa-
mos betűk vannak is előtte, akkor sem téken
semmit: tsak hely' foglalni való (figyelem!)
hogy a több betűk' rendi meg-tartassék.

A

§. 4.

2. ábra.

[§ 91.] vagy DIVISIONOROL. 117

Továbbá 6-ból 7=13.
4-6-ból, marad 2. 1-t
0-ból ki nem vehetek:
ki-vésem 10-ból: ma-
rad 5. és mivel 10-ból
vettem ki, az elebb sem-
maradott 2-nek helyébe
írok felül tsak 1-t.

Es kerekül vonván
azokat a betűket, a
mellyekkel hántam.
mondom tovább: 2-ket
13-5. 3-tól, ma-
rad 5. 4-t 0-ból ki-
nem vehetek: ki-vé-
sem 10-ból: marad 5.
és mivel 10-ból vettem ki, el-vonok az elebb
meg-maradott 5-ből 1-t, és írok helyébe felül
4-t. Es kerekül rántom mind azokat a ká-
mokat, a melyekkel hántam.

Marad még fenn
mind képe 140.
mellynek alája té-
ken az Ötöt, elebb
vivén 1-el: és mon-
dom: 3-t 14-ben ta-
lalok 3-kor. (10bb-
lom hánban próbá-
lom.) 3-kor 14=9.
9-t 14-ból, marad 5.
Tovább 3-kor 6=18. 1-t 5-ből, marad 2. 5-
ból

3. ábra.

236 IX. Rész. A' TÖRT-SZÁMOK

lálók 4-féle: ha pedig a 3-t 4-re osztom, jo-
ki $\frac{3}{4}$.

Igy 15-főző $\frac{11}{10}$ téfzen $\frac{1}{10}$ -t: mellyfele a 11.
nek: valamint a 15 fele: a 30-nak.

Igy 6-főző $\frac{5}{24}$ téfzen $\frac{1}{4}$ -t: melly 4-dréfze az
5-nek: valamint a 6 a 24-nek.

§. 100. Az OSZTÁS A' Tört-főzőkben
igy mégyen véghet:

(1.) Ha Tört-főzőt Tört-főzővel kell
osztanod: az Öfzónak (de nem a máfik-
nak) fordítsd-meg a főzőjait: az-az, tedd
az Alsót felül, a Felsőt alól; és ezzel az
új Tört-főzővel sokfzorozd az Öfztani
valót (§. 147. n. 1.) A' Főzőm lefőfza' Ré-
szes, vagy Quotiens.

(2.) Ha

"Ez a Tört-főzők' Öfztásában, a' közönsé-
ges Régula: mellyre a 2-dik és 3-dik is red
lehet hűzni: tsak ezt kell meg-jeyezni, hogy
mikor vagy az Öfztó, vagy az Öfztani való,
egész főző, akkor ebből az egészből külfőzt
Tört főzőt kell társálni, lineát vonván, s 1-t
tévéen alája: azután úgy lehet véle bántni, mint
akármellyik igaz Tört-főzővel. P. o. ha $\frac{3}{4}$ -t
4-re akarok öfztani, a' 4-t 3-h Tört-főzőm for-
máza társálom, így: $\frac{3}{1}$. Ha már az első Ré-
gula

4. ábra

Címe:

ARITHMETICA,

vagy

SZÁMVETÉSNEK

MESTERSÉGE,

Mellyet írt, és közönséges Haszonra fő-

képen a MAGYAR ORSZÁGON

elő-fordúlható Dolgokra

alkalmaztatni igye-

kezett

MAROTHI GYÖRGY,

D. P.

DEBRETZENBEN,

Nyomtt. MARGITAI JÁNOS által.

1743. Esztendőben.

A könyv érdekes, majdnem érdekfeszítő olvasmány. Olvasása kellemes, mert betűi tiszták, nyomása szép, így jól olvasható. Az akkori szokás szerint nemcsak oldalszámozást, hanem ívszámozást és *custos*t is alkalmaz, ez utóbbival utalva minden oldal végén a következő oldal első szavára.

Az egyes részek elején, néhol díszes fejléceket találunk. Minden oldal fejlécén megjelöli a részt (fejezetet), a 73. oldal-tól (69. §.) a §-okat és a fejezet tárgyát magyar és ha lehet, latin kifejezéssel is, ami könnyű kezelhetőséget biztosít. A használhatóságot elősegíti azzal is, hogy a fontosabb részeket (szabályokat) nagyobb betűkkel nyomtatva adja. Alkalmaz dült betűket is.

E korban divatos a tudományokat versbe foglalni. Pl. Onadi János arithmetikája (1693.) Gyermekek fizikája, Hárm-as Kis Tükör (1771. Szent históriák, Magyarország- és Erdély földrajza). Marothi nem követi ezt a különösen a mennyiség-tannál legkevésbé megfelelő módszert. Ő maga írja: „a Munkának egész módját nem Mese forma Versekre foglalt Régulákkal, hanem világos folyó Beszéddel adtam elő.”

A könyv főanyaga XI Részre (fejezet) oszlik, amelyet Elöl-járó beszéd vezet be és a végén toldalék egészít ki. (2. ábra.)

A mű beosztása a következő:

CIMLAP

ELŐLJÁRÓ BESZÉD (1—8. old.)

HIBÁK (2 számozatlan old.)

I. RÉSZ. A Számoknak Jelentésekről, Ki-mondásokról, és Le-írásokról: Numerationiorol.

II. RÉSZ. A Számvetésnek Nemeiről Közönségesen.

III. RÉSZ. Az Öszve-adásról, vagy Additioniorol.

IV. RÉSZ. A Ki-vonásról, vagy Subtractioniorol.

V. RÉSZ. A Sokszorozásról, vagy Multiplicationiorol.

VI. RÉSZ. Az Osztásról, vagy Divisioniorol.

VII. RÉSZ. A Hármás Réguláról, vagy Regula Detritiorol.

VIII. RÉSZ. A Törtt-Számokról, vagy Fractioniorol. Közönségesen.

IX. RÉSZ. A Törtt-Számoknak Öszve-adásáról, Ki-vonásáról, Sokszorozásáról és Osztásáról.

X. RÉSZ. Némely számvetésbeli Mesterségekről, minéműek.

A Kétszeres Régula, Deákul Regula Dupli, vagy Vulgaris.

Az Egyenetlen Osztas, Deákul Divisio Inaequalis.

A Társaság Régulája, Deákul Regula Societatis.

Az Elegyítés Régulája, Deákul Regula Alligationis.

A Mesés Régula, Deákul Regula Falsi.

XI. RÉSZ, vagy Toldalék,

I. A Rhénes Forintok s Krajtzárok körül való Olasz Praktikáról

II. A Paraszt Számvetésről, vagy Calculáris Arithmetica.

III. Az Ölekre, Lábakra, és Ujjakra való Számvetésről.

TOLDALÉKOK (tulajdonképpen apróbb szövegek közli hiányok pótlása (368—377.)

MUTATÓ TÁBLA (4 old.)

A GYENGE PÉNZ SZÁMOLÓK számára való Régulák és 2 Táblázat Máriás

III. Petákok átszámítására Rhénes Forintra ($1+1+1=3$ old.)

Az Elöljáró beszédben indokolja munkáját, áttekintést nyújt az akkor használatos magyar nyelvű arithmetikákról, pár szót szol módszeréről és a könyv anyagáról, leszögezve néhány fontos methodikai kérdést. A tanítás módjára a tárgyalás közben is gyakran tesz helyes megjegyzéseket. Methodikai megállapításai igen talpraesettek és ma is helytállóak. Lássunk néhányat útmutatásaiból!

„A Példákban e kettőre vigyáztam: elsőben, hogy leg-elöl mindenütt könnyebb Példák legyenek, a nehezebbek pedig hátrább, hogy a Tanuló könnyebben meheszen renddel rajtok. Másodszor, a mennyire lehetett különböző dolgokból vettem-fel a Példákat: hogy így a Tanuló észre vehesse, mi hasznai lehet senek a Számvetés Nemeinek a közönséges életben.” (5. old.) Az első a *fokozatosság elve*, a másik a *koncentrációé*.

„...tsak a Tanulók magukat el-ne ijeszszék, és egy kis munkát s *gyakorlást* ne sajnáljanak, melly az 'Arithmeticanak minden részeiben egyaránt szükséges.” Tehát ő is egyetértett

Euklidessel, mikor az Ptolemaios királynak azt felelte, hogy a királyok számára sincs külön út a matematikában.

Hogy mely kortól kezdve lehet a gyermeket számtantanításban részesíteni, hogyan és miért, ezt írja: „Azoknak, akik Gyermkeket tanítanak, igen jó volna Tanítványaikat, mentül idejében lehet az Arithmetica-ra fogni: mert tapasztalásból mondhatom, hogy arra már öt s hat esztendő korában alkalmas a gyermek, tsak hogy nem dérral durral, hanem játék módjára kell apródonként eléje adni: sőt semmitsem fog-meg könnyebben, ha tsak valami elméje van. Nem lehet pedig kimondani, melly igen hasznos a gyermeki elmének élesztésére az Arithmetica, és ha lehet a Geometria. Így szokik legjobban a gyermek arra is, hogy minden dolgában magára vigyázó, rend szerető, és a mint hívják punctális légyen, mellyre igen nagy szüksége van a mi embereinknek.” (7. old.)

Az összeadás próbáival kapcsolatban mondja (25. old.): „.... a nagy számvetésekben ezzel a próbával nagy baj s alkalmatlanság nélkül, nem élhetünk. Azért a derék Számvetők igen tsak így szokták a hibát el-távoztatni az Össze-adásban: (1.) Szorgalmasan *magokra vigyáznak* minden szám körül, *nem sietvén véle*, ... (2.) Minden rendet *kétszer vetnek fel*... még pedig már ekkor igen jó, nem alulról fel-felé (mint elsőben) hanem *felül kezdvén* a rendet, alá-felé jöni a számvetésben...”

A *szemléltetésre* is utal (2. old.): „Ha (a gyermek) tudja mi a száz, gondoljon egy tarisznyában száz erszényt, mellyben mindenikben volna száz forint. Ebben a tarisznyában leszsz tíz ezer forint. Ha már gondol száz olyan tarisznyát, mellyben mindenikben vagyon tíz ezer forint, abban a száz tarisznyában volna mind öszve egy millio...”

A *fejszámolása* is hangsúlyozza: „...igen jó lészen ötlet apródonként arra szoktatni, hogy nagyobbatska számokat-is, tsak az elméjében, próbálgassa fel-vetni,... Tsakhogy ezzel igen lassan kell sietni.”

Ezeket az általános módszertani útmutatásokat nagyobb-részt az Előljáró beszédben találjuk, de a könyv további részein, a műveletek tárgyalása közben, N. o. (nota bene), vagy a lap alján tett megjegyzések formájában is gyakran szolgál helyes útmutatással.

Kiemelendő az a buzgó törekvése, hogy az arithmetica-t el-lássa helyes magyar műszavakkal az eddigi latin kifejezések helyett. Ezt az igyekezetét akkor tudjuk kellően értékelni, ha meggondoljuk, hogy *nyelvujió* törekvéssel Kazicztyékat több évtizeddel megelőzte: „Mégpedig a hol az eddig való Magyar Szókban nem találtam alkalmatost, új Szót-is tsináltam egy-néhányat: mellyért, úgy remélem, egy okos ember sem fog

meg-ítélni... melyeket bár többen követnének: mert így nem lenne ilyen szűk és szegény a Magyar nyelv." (E. 4. old.)

Néhány példa: Számvető Betűk = *ma* számjegyek, Nulla = *Tzifra* = *Semmis*.

Összeadásnál: *Additio* = *Summálás* = *Ösze-adás*. — Az összeg azonban még = *Summa*.

Kivonásnál: *Subtractio* = *Ki-vonás*. — A kisebbítendő még = *Summa*. — Kivonandó = *Hijja*. — *Differentia* = *Residuum* = *Restantia* = *Maradék*.

Szorzásnál: *Multiplicatio* = régi Sokasítás helyett = *Sokszorozás*. — *Factorok*: *Multiplicandus* = Sokszorozni való = *Felső*. — A mási *factor* = *Sokszorozó*. — De már a szorzat = *Factum*, vagy *Facit*.

Osztásnál: Még *Dividendus* = *Summa* (ma osztandó). — *Divisor* = *Osztó*. — *Quotus* = *Quotiens* = *Részes* (ma hányados).

Törteknél: *Fractio* = *Törtt-Szám*. — *Numerator* = *Felső* (számláló). — *Denominátor* = *Alsó* (nevező).

Ugy, érzem, hogy Marothi 2 utóbbi kifejezése találóbb a mainál. A tanításban sok nehézség és bosszúság kiküszöbölhető volna, ha ma is ezeket használnánk, mert akkor tanítványaink nem tévesztenék oly könnyen össze a két fogalmat.

A mértani részből: *Cirkulus* = *Kerek*. — *Diameter* = *Által-mérő*. — *Peripheria* = *Kerületi*, stb.

Folytatni lehetne még a felsorolást. Azonban ezekből is láthatjuk Marothi törekvését, aki nem csak igen jó pedagógus, hanem igaz-vérig magyar ember volt, fajtáját s annak zengzetes nyelvét is nagyon szerette és munkálta. Természetszerűen a latin befolyás alatt álló tudomány összes latin kifejezéseit nem küszöbölte ki, (sőt a fentiek sem mind tőle származnak), csak azokat, amelyekre kellő és találó magyar szót talált. Így tehát műszavainak nagyobb hányada még latin maradt, amint a felsorolásból is láthatunk. Ez azonban nem von le semmit sem nyelvújító törekvésének érdeméből.

Hogy milyen volt Marothi tanításának módja, arról könyvének szerkezete nyújt felvilágosítást. Könyvében minden műveletet, vagy számolási eljárást megelőz a műveletben szereplő mennyiségek ismertetése és a művelet végrehajtásának pontokba foglalt szabálya, nála a *Régulák*. Tehát előbb adja a szabályt, s csak azután mutatja be a műveletet, vagy műveletsort a *Régulák* alapján. Korunk *induktív* tanítási módszerével szemben tehát a *deductiót* alkalmazza.

Alljon itt ízelítőül a szorzás 8 pontba foglalt szabálya! (56—59. old.)

„§. 56. A Sokszorozás im e *Régulák* szerint mégyen véghez:

(1.) A két szám között a nagyobbikat, s több betűből ál-

két ird-le igazán. E lészen a *Sokszorozni való*, vagy *Felső*. A másikat ird-alá: még pedig jobb itt-is az egyest az egyes alá, tízest tízes alá, sat. írni. E másik szám lészen a *Sokszorozó*. E két szám alatt vonj líneasat.

(2.) Vedd-fel a Sokszorozót, ha egy betűből áll: ha pedig több betűből áll, vedd fel annak egyes betűjét tsak magát, és azzal sokszorozd a Felsőnek egyes betűjét! A *Factumot*, ha nem tudod meg-találod a Táblán, §. 51. Már ha a *Factum* csak egy betűből áll, ird azt a líneasán alól az egyes helyre. Ha pedig két betűből áll, (nem-is állhat többől) tsak az egyes betűt ird oda: a tízest pedig ird oldalaslag, valamint az össze-adásban (§. 22. n. 3.4.)

(3.) A Sokszorozónak azon betűjével sokszorozod a felsőnek tízes betűjét-is: és a *Factumhoz* add hozzá, ha valami fenn maradt oldalaslag: úgy osztán ird-le a líneasán alól a tízes helyre (a másíknak elejibe) azt a számot, ha tsak egy betű: Ha pedig két betű, tsak az utolsót ird-le, a tízest itt-is ird oldalaslag.

(4.) Hasonló módon minden betűjét a *Felsőnek* sokszorozd renddel azon utolsó vagy egyes betűjével a Sokszorozónak. És mikor végére érsz, ha a *Factum* két betűből áll-is, tsak ird-le egészen: valamint az Össze-adásban. (§. 22. n. 5.)

Ha tsak egy betűből áll a Sokszorozó, már véghez vitted az egész munkát: és az egész szám, a melly a líneasán alól van, a *Factum*.

(5.) Ha pedig több betűje-is van a Sokszorozónak, vedd-fel továbbá annak tízes betűjét: és azzal sokszorozd a felsőnek minden betűjét egyenként renddel, azon módon, a mint az elsővel tselekedtél: és a *Factumot* ird más líneasába alája az első *Factumnak*. Tsak hogy már itt a *Factumnak* egyes betűjét, a líneasán alól, nem az egyes helyre, hanem a tízesre írad: és a több betűket mind egygyel-egygyel elébb.

(6.) Ha százás betűje-is van a Sokszorozónak, azzal-is szinte úgy bánj: tévén a *Factumnak* leg-utolsó betűjét a líneasán alól, a harmadik sorban, a százás helyre. Ha pedig ezres betűvel sokszorozól, az ezres helyre ird. sat.

(7.) Mindenekutána a Sokszorozónak, mindenik betűjével így el-járad mindenik betűjét a Felsőnek, és a *Factumokat* mind le-írad, ezeket a *Factumokat* mind add-össze egy Summába. Az a Summa lészen az egész *Factum*.

(8.) A *Semmisekkel*, vagy *Tzifrákkal* így bánj: Ha leg-utól van a semmis, akkor egy, akár több, akár a Felsőben, akár a Sokszorozóban, akár mind a kettőben, szakaszd-el mind őket a számos betűktől, és a számos betűket csak magokat sokszorozod a fellyebb meg-mondatott mód szerént. A *Factumnak*

pedig osztán rakj annyi 0-t utána, a mennyit az elébb el-sza-
kasztottál vala a számos betűkből.

Ha pedig *középben* van a semmis, számos betűk között,
ha a *felsőben* vagyon, mikor öreá kerül a sor a Sokszorozás-
ban, akkor alól is tsak 0-t írj: (ha tsak oldalaslag nem maradt
fenn valami le-írni való.) Mert 6-szor semmi, 9-szer semmi,
tsak semmi.

Ha a *Sokszorozónak közepén* van a semmis, akkor-is alól
az ő rendibe maga alá tsak egy 0-t írj: és menj elébb a Sok-
szorozónak más betűjére: és ennek *Factumát* rakd elejibe an-
nak a semmisnek reddel."

A Régulák után fokozatos, a könnyebbről nehezebbre ha-
ladó példákön (a szorzásnál pl. 11 fokozatos + 15 példa a rö-
vidített szorzásra, mint írja: „A Sokszorozásban sok *Rövid*
Utak és Compendiumok vagynak,...") mutatja be a művelet
helyes elvégzését, ill. a Régulák alkalmazását.

A példák megoldását részletesen, lépésről lépésre ma-
gyarázza.

Az összeadásnál az esetleges maradékot oldalt leírja: „írd le ötet kü-
lön oldalaslag."

$$\begin{array}{r} 173 \\ 265 \quad 1 \\ \hline 438 \end{array}$$

A *kivonásnál*, ha a kivonandó megfelelő számjegye nagyobb a kiseb-
bitendőnél és így 10-zel kell pótolni, a kivonandó következő számjegye
után pontot tesz, amely annak értékét 1 egységgel növeli:

$$\begin{array}{r} 131 \\ .43 \\ \hline 88 \end{array} \quad \text{Menete: } 3\text{-at } 10\text{-ből} = 7, \quad 7 + 18 = 8. \quad 4 + 1 = 5, \quad 5\text{-öt } 10\text{-ből} = 5, \\ 5 + 3 = 8. \quad 1\text{-et az } 1\text{-ből marad } 0.$$

Hogy lássuk Marothi kora műveleteinek külső formáját és összehason-
líthassuk a maiakkal, ide iktatok a szorzásból és osztásból néhányat mind-
két modorban. Zárójelben megjegyzem, hogy a művelet hány jel leírásával
végezhető el az egyes módokon.

Marothinál

$$\begin{array}{r} \text{Szorzás (63. old.)} \\ 365 \quad | \quad 11 \\ 28 \quad | \quad 45 \\ \hline 2920 \\ 730\text{—} \\ \hline 10220 \end{array}$$

Ma

$$\begin{array}{r} 365 \cdot 28 \\ 730 \\ \hline 2920 \\ \hline 10220 \end{array}$$

(Az aláhúzásokkal együtt 25 jel)

(20 jel)

Osztás (94. old.)

(5) (1) 1

(1) (9) (0) (5) R. 2 7 2*

1905 : 7 = 272

(7) (7) (7)

1

(1) (4) (1) (4)

(4) (9)

(20 jel + 15 áthúzás = 35)

(11 jel)

* R=Részes=hányados.

Az osztásnál azokat a számjegyeket, amelyekkel végeztünk át kell húzni, mint ő mondja: keresztül vonni, keresztül rántani. Könyvében az áthúzást nyomdatechnikai okokból zárójellel pótolja. (92. old.)

„Példák a Több Betűs Osztásra“

100000 : 365 = 273

(105. old.)

100000 R. 273

365

730

2700

365

2555

1450

365

1095

355

2700

1450

355

(44 jel, az osztót (365) ismételtén s a részletszorzatokat is mindig leírja.)

(28 jel)

U. ezen példa más módon (117. o.)

„Olasz Osztás, melyet némelyek az Olasz Praktikának nevei közé számlálnak.“

3

(1) (4)

(2) (5) 5

(2) (6) (4) (6)

(3) (7) (5) (7)

(4) (8) (8) (5) 5

(1) (0) (0) (0) (0) O. R. 273

(3) (6) (5)

(3) (6) (5)

(3) (6) (5)

(38 jel + 30 áthúzás = 68, a kivonást mindig a nagyobb helyiértéknél kezdi.)

(3. ábra.)

Elég egy pillantást vetni ezekre a hatalmas számépitményekre, hogy megértsük, mily nehéz dolga lehetett Marothi idejében is egy számtantanárnak. Különösen akkor látszik ez, ha számításba vesszük, hogy milyen gyengék voltak az alapok és a tanulókkal szemben támasztott alapkövetelmények. Az 52—53. oldalon például bemutat *Sokszorozó* (ma 1×1) *Táblákat* (Tabula Cebetis, Tabula Pythagorica) majd ezt mondja: „E Táblát ötször ötig, vagy 5-ször 6-ig könnyen meg-tanulhatja 8 vagy 9 esztendő gyermeke-is. A nagyobb számok sokszorozásában pedig tízszer tízig, élhet az ujjain való számvetéssel: melyet bajos volna papíroson érthetőképén meg-magyarázni...” — Majd később: „Ha pedig valakinek sem ilyen Táblája nem volna, sem az ujjain fel-nek tudná vetni a nagyobb egyes számokat, fel-vetheti (hogy más módokat el-hallgassak) azon a módon, a melyet Restek Regulájának hívnak, (Regula Pigri, vagy Pigrorum.)

Igy bemutatja többek között, hogy hogyan kell kiszámítani, mennyi $7 \times 8 = ?$

$$7 \text{ — } 3$$

$$\text{Menet: } 10 - 7 = 3, 10 - 8 = 2, - 2 \times 3 = 6$$

$$\begin{array}{r} \times \\ 8 \text{ — } 2 \\ \hline 5 \quad 6 \end{array}$$

$$7 - 2 = 8 - 3 = 5. \text{ Tehát: } 56.$$

Igazán nem mondható valami gyors és könnyed megoldásnak.

Bőséges példán magyarázza meg Marothi az egyenes (rendes) és a fordított (viszszás) arányosságot és, hogy ilyenkor hogyan kell felállítani a *hármasszabályt*. Bármennyire is részletes azonban a magyarázat, az csak a műveletek menetére vonatkozik, nem pedig a lépések okaira. Tehát a gépies, értelem nélküli számolástól az ő munkája sem ment. Ime egy példa: (138—139. old.)

„A Rendes (vagy Diracta) Hármes Régulában a munka így mégyen véghez:

(1.) A három számot rakd-el úgy, a mint §. 106. n. I. mondtam. Hogy t. i. a két egyféle dolgot jelentő szám közül az, a mely Kérdésben van, leg-utol, a másik leg-elöl essék: a társatlan szám padig középhe.

(2.) A két utolsó számot sokszorozd egymással, és

(3.) A Factumot oszd-el az első számmal. A mint a Vers tartja: Két végsőt sokasítsd, a Factumot oszd-el az elsőn. Deákul: Postremos auge: per primum divide Factum.

A mi a Részesbe fog jönni a leszsz a 4-dik szám, a melyet karestél: mely mindenkor olyan nemü dolgot jelent, a minemü a 2-dik szám.

P. l. 4 sing posztót vehetek 7 forinton. Vallyon 14 singet hogy vehetek?

$$\begin{array}{r}
 S \quad f \quad S. \\
 4 \quad 7 \quad 14 \\
 \quad \quad 7 \\
 \hline
 98. R. 24 \frac{1}{2} \\
 \quad 44 \\
 \hline
 \quad 2
 \end{array}$$

Kell hát a 14 sing posztóért, 24 és fél, vagy huszon-ötödél forint.

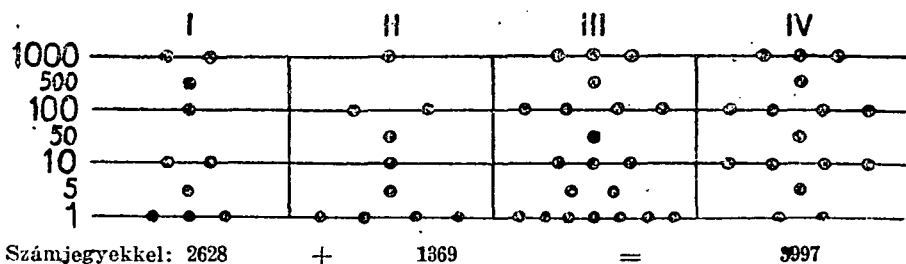
A közönséges törtek feldolgozása igen alapos. Először a törtek fogalmát és az elnevezéseket adja, majd az egyes hányadrészeket a pénzeken és az ürmértékeken szemlélteti. Azután bemutatja a törtek írását, kimondását, fajtáit. (*Igaz-Törtt*, — *Költött*- vagy *Tsinált Törtt*) áltört átalakítását vegyes számmá, egyszerűsítést — az oszthatóságot a hármasszabálynál tanítja — a legnagyobb közös osztó kiszámítását, (így is nevezi) a közös nevezőre hozást és csak azután tér át a törtek négy alpműveletére. Bár pusztán elvont számokon szemlélteti a műveleteket és a módszer nem a legtökéletesebb, de a kidolgozás igen alapos, elmélyedő, részletező és látszik, hogy az aki írta érti és tanítani is tudja az anyagot, ami ebben az időben nem mindig volt így. (4. abra.)

A *Kétszeres Regulán* az összetett hármasszabályt érti és az egyszerű hármasszabály módján tárgyalja.

Az *Egyenetlen Osztást* és a *Társaság- Reguláját*, azaz az arányos osztást külön-külön veszi és az elegyítés szabályát is bemutatja.

A *Paraszt Számvetés* című fejezetben az írástudatlanok által még Marothi idejében is használatos görög eredetű számolást mutatja be mind a négy alpműveletre. Ezt a görögök egy mélyedésekkel, vagy vonalakkal ellátott lapon, asztalon az *abacus*on kövecskékkel, *calculus*okkal végezték, de mint Marothi is mondja, végezhetjük pénzekkel, krajtzárokkal, kukoricával, vagy másféle aprósággal is, ami nem könnyen gördül. Egy a fenti módszerrel készült, leegyszerűsített összeadási példát itt adok. A számolóasztal rovátkái, vagy egy lapon rajzolt egyenes, vonalak különböző helyiértéket jelentenek, mégpedig alulról felfelé haladva rendre 1, 10, 100, 1000, stb. egységet, viszont a vonalközök u. olyan sorrendben 5, 50, 500, stb. egységet. Ezekre rakjuk a *calculus*okat.

Pl. Összeadás 2 összeadandó esetén. (I. és II. összeadandók, III. az összeg még nem rendezve, IV. az összeg rendezve.)



György mester első magyar szerzőtől származó arithmetikai-cájában (1499.) még igen sokra tartja ezt a meglehetősen nehézkes számolási módot, mondván: „...ez ugyanis éppen úgy, mint a számjegyekkel való számolás, szinte egyedül álló, halatlanul rövid és a számolásnak legjátékosabb módja.” — Nálá a calculus, kavics, *projectiles*, vagy *batka* elnevezésen is szerepel. (Fabaatka)

Az *Ülekre, Lábakra és Ujjakra való Számvetésben* ezen mértékekkel való számolást adja, majd bizonyos mértani ismereteket nyújt: kerület-, terület-, köbtartalomszámítás, a fa magasságának kiszámítása az árnyékból. A félkörös boltozatnál (félhenger-palást) $d \cdot a +$ ennek felét veszi, tehát $d \cdot a \cdot 1\frac{1}{2}$, holott $d \cdot \frac{\pi}{2} \cdot a = d \cdot a \cdot 1\frac{57}{100}$ kellene. Tehát csak közelítő

megoldást ad, azt is megokolás nélkül. Másutt a kör kerületénél a $d : k = 7 : 22$ arányt adja, melyből hármasszabállyal számítja a kerületet.

A mai értelemben vett *tizedesszámokkal*, vagy *tizedestörtekkel* nem foglalkozik, csak éppen megemlíti (286. old.) mint speciális közönséges törtet: „Az ilyen Törött Számokkal, mellyeknek 10, vagy 100, vagy 1000 Alsójok, Deákul nevezik *Decimalis Fractiok*nak. És az ilyenekkel mindenkor igen könnyű bánni.” Hogy a tizedestörteket mai formájukban (írasmód, tizedespont) nem is tárgyalja — bár azokat külföldön már a XVI. században ismerték — annak legfőbb magyarázata abban rejlik, hogy az akkori pénz- és mértékrendszerek nem tizedestörteket mai formájukban (írasmód, tizedespont) nem is tárgyalja — bár azokat külföldön már a XVI. században ismerték — annak legfőbb magyarázata abban rejlik, hogy az akkori pénz- és mértékrendszerek nem tizedes rendszerűek voltak. Ezeket a mértékeket csak az 1874. évi VIII. t. c. rendszerezítette hazánkban, így a tizedestörtek a Marothi-korabeli mértékekkel kapcsolatban nem voltak praktikusán alkalmazhatók.

Pl. Marothi idejében használatos gyakoribb pénzek:

Garas	3 x (krajtzár)	=	6 d (dénár=pénz)
Poták	7 „	=	14 „
Máriás	17 „	=	34 „
Húsz-poltrás	30 „	=	60 „
Magyar forint	50 „	=	100 „
Vonás forint	51 „	=	102 „
Rhénes forint	60 „	=	120 „
Tallér	90 „	=	180 „
Tsászár-Tallér	120 „	=	240 „
Tsászár-Aranya	249 „	=	498 „
Körmötzi-Arany	252 „	=	504 „

Hasonló volt a helyzet a hosszúság-, súly- és ürmértékek-nél is. (öl=3 sing, láb= $\frac{1}{2}$ sing=12 újj, újj=4 fertály. — mázsa=100 font, font=32 ló, ló=4 nehezék. — akó=64 itze, tseber=54 itze=5 kanta, — köböl, véka, stb.)

Érdekes, hogy egyes példákat, amelyekben ez adódott, mégis egészen a tizedestörtek szellemében oldott meg. pl. (18. old.)

„Vettem hat hízó Disznót 58 forinton s egy Máriás áldomáson. Meg-
ették annyi árpámat, a mennyit el-adhattam volna 17 forinton. Az árpa
daráltatásáért fizettem egyszer-is, másszor-is, mind öszve f. 4. d. 27.

Mennyiben van a hat disznó?

Le-from így:

1. A hat Disznó árra	f. 58,34 d
2. Árpa árra	17,—
3. Daráltatásért fizett.	4.27
Summa	f. 79,61 d.

Műveleti jeleket általában nem használ, csak a XI. rész-
ben említi és alkalmazza bizonyos mértékig a +, —, . és =
jeleket.

Példáinak tárgyköre igen változatos. Nagy szerep jut a
pénzek és egyéb mértékek átalakításának. Ezen kívül: terület-,
kiadások-, tartozások összege, szőlőművelés összköltsége, disz-
nóhizlalás költségei, árúk összmennyisége, bevétel-kiadás, árúk
különbsége, kölcsön, vétel, eladás, nyereség, veszteség, időtar-
tam történelmi vonatkozásban, lopás, többegységnyi árú ára,
állatok értéke, napszám, területek összehasonlítása, téglá ára,
pénz felosztása több egyén között, örökség, egységár, árú és
ára, munka és munkabér, szolgáló bére, meddig elég bizonyos
élelem, ruhakészítés szélesebb, vagy keskenyebb anyagból, árú-
csere, áruszállítás, takarmányozás, társaság nyereségének szét-
osztása, adó, bérlet, búza- és borkeverés, mulatság költségei,
számok kitalálása, életkorkiszámítás, kerület-, terület-, felszín-,

köbttartalomszámítás stb. Milyen nagy haladás a tárgykör gazdagságában Onadi munkájához képest. A példák sokféleségében és gyakorlatiasságában még a mai könyvekkel is sokszor felveheti a versenyt.

Meg kell még röviden említeni a *műveletek próbáit*, amelyek nagy szerepet játszanak Marothi munkájában. Ezeket a műveletek letárgyalása után mindig bemutatja, legtöbbször főlős számban. Igen kedveltek ezek közül is a „*Kilencedik ki-hányása*.”

A *humort* sem veti meg. Pl. a 167. oldalon ez áll: „Nékem hiteles emberek úgy mondták, hogy a régi öreg Véka 40 Posoni Itze.” *alatt jegyzetben ezt fűzi hozzá: „Igasság szerint 40 és fél Itzét mondtak, de ezt a felet el-mulajhatjuk.” — Vagy az elegyítés Régulájánál (296. old.): „Minthogy a vizet semmibe sem lehet tudni, a 11 Tseber bor (vizes) tsak annyit ér, mint 10 Tseber tiszta bor, azaz 30 forintot... Tsak sok emberséges ember a vizes bort, tudva, épen meg-sem venné.”

Ha ismertetésemben sok az idézet, az csak azért van, mert arra törekedtem, hogy ahol csak lehet Marothit magát szólaltassam meg, mint leghitelesebbet, másrészt, hogy bemutassam izes stílusát.

Összefoglalva az elmondottakat megállapíthatjuk, hogy Marothi könyve — a Régulák előrebocsátásától eltekintve — korának kimagasló pedagógiai nyeresége volt. Azzá tették methodikai értékei, világos előadása, a magyar életre alkalmazott változatos és gyakorlati példái, a példák menetének fokozatos, részletes kidolgozása és annak az anyagnak teijessége, amelyet ebben az időben — vagy még helyesebben Marothi után sem — sehol sem találunk. A könyvet szerzője nem tankönyvül, vagy nem csupán tankönyvül szánta, hanem az akkor modern mennyiségtani oktatás vezérkönyvéül. Fent említett kiválóságai erre alkalmassá is tették. Ebben van Marothinak és könyvének legnagyobb jelentősége. Nevelője, vezetője lett több évtizeden át a mennyiségtant tanító pedagógusoknak. Fináczy már többször idézett munkájában írja: „A számtanról, mint rendes iskolai tanulmányról a protestánsoknál csak Marothi György ideje és 1743-ban megjelent tankönyve óta lehet szó...” Átütő hatása azonban a katolikus iskolákra is átterjedt. Ebből a szemszögből kell Marothi munkáját megítélnünk s hatását a középiskolai számtanoktatás szempontjából mérlegelnünk.

Marothi könyve nagy sikerét nem érte meg. Munkája megjelenése utáni évben 1744. október 16-án 29 éves korában meghalt. Fiaitál özvegyet és két kis gyermeket hagyott maga után. Özvegyét Szódi Katalint, egy kedves tanítványa Varjas János vette nőül. Varjas, aki maga is a debreceni collégium tanára

lett, Marothi arithmeticáját még két ízben adta ki 1763-ban. és 1782-ben. Hogy könyvét még halála után is kétszer kiadhaták, mutatja munkájának népszerűségét és használhatóságát. Tanárságának rövid ideje alatt sok, hasznos munkát végzett. Bod Péter mondja róla: „Bizony sokat is köszönhet a debreceni collégium ennek az embernek, aki *megmutatta mit és hogyan tanuljon az ifjúság.*“ Mi pedig hozzátehetjük, hogy nem csak a debreceni collégium, hanem az egész magyar oktatásügy, de legfőképpen a hazai számtanoktatás sok hálaival tartozik Marothinak.

Emlékezzünk kegyelettel ez évben Marothi Györgyre a híres debreceni professzorra, aki 200 évvel ezelőtt, 1743. karácsony havának 12. napján fejezte be azóta híressé vált arithmeticáját! Végezetül pedig hadd iktassam ide Elöljáró beszédének fohász számba menő és ma is aktuális utolsó három sorát:

„A meg-számlálhatatlan böltseségű és kegyelmességű Isten pedig vezéreljen mindnyájunkat minden jóra. Ámen.“

Ligeti Béla.

A boldogság útja.

Azt szokták mondani, hogy háborús, vérzivataros időben az emberi természet mindig fölenged, befelé néz. A mindennapi élet kicsiségeit, apróbb kérdéseit, gondjait elhagyja, ezeken felülemelkedve közelebb vágyódik Istenhez. Az emberi lélek a naponként meg-megújuló aggodalmak, félelmek, testi-lelki szenvedések hatása alatt megtisztul; az ember ráébred a maga parányiságára, tehetetlenségre, kifejezhetetlen gyöngeségére. Az előtte orkánként tomboló szellemi és fizikai erők közepette úgy áll, mint a Himalája tövében a csúszó-mászó csiga, vagy a viharzó tengerben egy parányi kagyló: csak porszem a szédületes hatalom mellett. A káprázatos tudására, művészi tehetőségére, anyagi gazdagságra, társadalmi érvényesülésére, avagy előkelő származására, jó és hasznos kapcsolataira büszke, sőt gőgös, hatalma mámorában megszáduult, öntelt ember ilyen fundamentumában megingott világban jámbor báránnyá válik. Demonsthenés-ből néma nyárspolgár, Coriolánus-ból alázaatos, görnyedt szolga, Sullá-ból vértó iszonyodó Periklés lesz.

Mondják, hogy a háborúk míg egyrészt elvadítják az erkölcsi életet, az embert jóidőre eldurvítják, önzővé, kegyetlenné teszik, másrészt megrendítik, szerényebbé, fegyelmezettebbé nevelik; az elnyomott nemesebb érzéseket: emberbaráti, hazafias és vallásos érzelmeket hívják életre, s fejlesztik azokat az ember uralkodó vonásává.

Mind a kettőben van igazság. Egy azonban egészen bizonyos: harctéren és amögött az ember mélyebben és gyakrabban magába száll. A hadviselés mai világában a halál előszobájában járunk napról-napra valamennyien; akarva-akaratlanul felvetődik bennünk az évezredek örök nagy kérdése: *Quo vadis* — ember? Kegyetlen ostorcsapások, purgatóriumok után rádöbbenünk énünk halhatatlan részére, felfedezzük magunkban az annyiszor elnyomott, leintett, lemosolygott, fölényesen a gyermek- vagy az aggkornak adományozott, vagy éppen megtagadott: lelket.

Ezt látjuk napjainkban is. A harctérről jövő zöld laposkák, vagy az odamenő levelek fölemelő és csodálatos lelki ébredést hirdetnek. Itt, és ott sűrűbben kulcsolódnak imára a kezek, szállnak a szív és lélek mélyéről a sóhajok; tisztul, nemesedik és emelkedik az ember; szenvedések nyomán lázongás helyett boldog megnyugvás tölti el milliók keblét; kétségbeesés helyett valami itokzatos édes és erős remény rak fészket az űzött vadként vergődő lélekben. Ugy látszik, mintha a fájdalom tengerén Cháron csónakja mind több és több utassal telnék meg a láthatatlan, az emberi értelem számára örökké megmagyarázhatatlan: Isten birodalma felé; úgy látszik, kínoknak és gyötrelmeknek kellett reánk zúdulni, hogy megtaláljuk ... a boldogság útját.

A filozófusok azt vallják, hogy az életkörülmények szabják meg a világnézetet. Életszemléletünkben anyagi vagy szellemi lesz az uralkodó vonás aszerint, hogy milyen áramlatokba sodródunk. A középkor — túlzottnak tartott — vallási gondolkozását a felvilágosultságból fakadó észszerűség, az eszmeiséget az anyag uralma, a közösségi szempontot az egyén érvényesülése váltotta fel. Ez a *hullámelmélet*, amely szerint a mai lelki ébredés is csak az eseményeknek a következménye. Ebben is sok az igazság.

*„A kor folyam, mely visz, vagy elmerít,
Úszója, nem vezére az egyén“*

mondja Madách halhatatlan művében. Kétségtelen, hogy a gondolkozást a történelmi események erősen befolyásolják. De ez fordítva is áll: a gondolkozás irányzata szüli az eseményeket. *„A háborút nem a hadseregek, hanem a politikai célok okozzák“*, — írja egy katonai szakírónk; vagyis: a gondolat és érzés megelőzi, tehát irányítja a tetteket.

Igy vagy úgy nézzük a világ sorát, az ember boldogsága világnézetében, életszemléletében gyökerezik. Ez pedig az egyén *értékelő álláspontjától* függ. Korszakok, nemzetek és egyének boldogsága azon dül el, hogy: *mit tart értéknek*. Mi a minden-

kori háborúk végső oka? Az anyag bálványozása. A telhetetlenség, az aranyborjú imádása, ami mások érdekeinek a semmibevevését, kegyetlen legázolását szüli; képmutatást és hazugságot teremt; végeredményében az anyagot az ember fölé helyezi. A gyomor és a zseb a szellem és a lélek fölé emelkedik. Az uralom, a hatalomvágy elnyomja a szolgálatot. A *boldogság* — mint életcél — helyébe a *boldogulás*, az érvényesülés tolakszik. Érvényesülni főképpen vagy teljesen és kizárólagosan a földi javak eszeveszett gyűjtésében, amivel a legtöbbször együttjár a lelkijavak elhanyagolása, végső és torz kifejlődésében a lélek teljes megfojtása.

Nem illene hozzánk a képmutató kegyeskedés, a farizeuskodás. Nyilvánvaló, hogy testi életünk fenntartásához az anyagi javak nélkülözhetetlenek. A baj ott kezdődik, ha *csak* ez, vagy ez a *fő* életcélunk. Ha az anyagiakban való gyarapodásunkat tartjuk boldogságnak, ha *csak* az anyagi javakat tartjuk értéknek. Ha nem vesszük észre, hogy az anyagiak után való mértéktelen s állandó sóvárgás telhetetlenségre, irígységre, zsugoriságra, mások iránti szívtelenségre, rút önzésre vezet. Ha nem látjuk, hogy a boldogulás a boldogtalanság örvényébe taszít bennünket. Mohóságunkban faragott képet csinálunk az anyagból, hogy azt imádjuk. Örjögő elvakultságunkban bálványimádókká válunk.

Túlzott idealizmus, naív pedagógus képzelgés, idejét múlt, kivénült gondolkozás ma ez, — hallom szavaimra a megjegyzéseket. Szép-szép, de egy fecske nem csinálhat tavaszt. Hiába hirdetjük mi pedagógusok ezt az elvet, ha az élet mást mutat, mást követel. Eszményiségünkkel a kor száguldó szekeréről lemaradunk, sőt, magunkra maradunk. Szép elvünkkel Lázár-morzsaín tengődünk, mások meg, az életrevalóbbak tejben-vajban fürödnek, s mosolyognak rajtunk.

Ez igaz, jómagam is nem egyszer tapasztaltam már ezt. De ne feledjük: pedagógus hivatásunk *küldetés*, *elhívás*, ma meg éppen szent *misszió*: nemzeti életünk újjászületése nyugszik vállainkon.

Másrészt: Isten igáját hordozni édes gyönyörűség.

Igen, nemzetünk és fajtánk jövőjének biztosítása ma. rájogókat, a megszállottság lázában égő, világító s útmutató példaadást követel tőlünk. Missziós léleknek és meggyőződésnek kell bennünk élnie; léleknek, mely a szolgálatot tartja üdvösnek. Hazánk s nemzetünk jövője emberi szem előtt ma mélységes titok. Reméljük a legjobbat, de számítanunk kell a megpróbáltatásra is. A jövőre mindenképpen józanul, érzélgés nélkül kell felkészülnünk. Ennek a lelki megalapozása pedig főkép a mi feladatunk és kötelességünk. Ifjúságunkat kell

tisztánlátóvá, megbízhatóvá, testileg-lelkileg erőssé, viharállóvá tenni. Aki ezt a hivatást ma nem érzi, vagy szolgálatát feltételektől teszi függővé, — adassék egyébként tisztelet mindenkinek, — az nem pedagógus, nem iskolába való. A jobb megélhetést kívánhatjuk, — kívánjuk is! — de munkánk mennyiségéhez és minőségéhez ennek semmi köze! Harcolhatunk kenyérünkért, de csak azért, hogy teljes erőnkkel szolgálhassunk.

Tisztán kell látnunk, hogy nemzetünk egyedüli fenntartóereje: a hite, lelki gazdagsága. Lélek nélkül a győzelmi mámor egyént és nemzetet könnyen élvhajhászókká, a veszteség meg elernyedtt, fejtévesztett kishitűvé tesz. Mindkettő pusztulásba dönt. „*A lélek az, amely megelevenít*”; a lelkében szilárd egyén és nemzet mindenképpen megáll. Jóban jobbra törekszik, bajban hittel építi a jövőt.

Kell ezt bizonyítanunk? Ha igen, ott a maroknyi finn testvérnép. Évszázadokig tartó svéd és orosz elnyomás alatt is örökké élt, mert — lélekben gazdag volt. Istenszeretete élő valóság, hite megdönthetetlen volt s az ma is. Földi javak: országhatár, természeti kincsek, ipar, kereskedelem, ideig-óráig veszendőbe mehet, de a lelki értéket semmi földi hatalom el nem veheti. A lélek az anyagot mindig pótolhatja, de megfordítva egy pillanatra sem. A nemzet nem a földjében, nem a gazdagságában, hanem a lelkében hordja örökéletét. Ha ez meginog, elgyöngül, vagy éppen teljesen elsorvad, a nemzet napjai — minden anyagi gazdagsága mellett is — megszámláltattak. A lélek hordja a nemzeti multat, a lélek őrzi a nemzet hagyományait, a lélekben élnek és hatnak az ősök példái, a lélek személyesíti meg a véráztatta földet, a lélek beszélgeti a köveket, szólaltatja meg a vizeket, a lélek — az élet.

Nemzeti lelket akarsz szépíteni, erősíteni, tisztábbá, Isten részesévé tenni?

Borulj le magad Krisztus keresztségéhez; öleld át, hogy Magához emeljen. Szüless újjá, hogy rajtad kereszttül, áltad újjászülethessen fajtád s nemzedet! Higgy a lélek örök életében, hogy nemzedet örökéletét szolgálhassad.

— Mi hát a boldogság útja?

— A szolgálat.

S lehet-e fenségesebb szolgálat a miénknél?! Embert nevelni Istennel -- Istennek!

Molnár János Bálint.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA.

Magyar nyelv és irodalom.

Petőfi: A puszta télen.

II. osztály.

Óravázlat.

I. Számonkérés.

Az egyszerű és összetett szavak.

II. Ráhangolás.

A nyári puszta eleven, mozgalmas élete Petőfinek *Az Alföld és a Kiskunság* című költeményében.

III. Célkitűzés.

Milyennek ábrázolja Petőfi a téli pusztát?

IV. Tárgyalás.

1. A költemény bemutatása.

2. A nyári és a téli puszta ellentéte.

3. Másodszori olvastatás és tartalmi megbeszélés részegységek szerint:

a) A tavasz és a nyár kincseit az őszt elfecsérli, s a télnek nem marad semmi (1. versszak).

b) A téli puszta üres, néma, kihalt (2–3. versszak).

Az emberlakta helyek üresek, csendesek, tétlenek (4–6. versszak).

A betyár és a nap szereplése után a puszta dermedt álomba merül (7–9. versszak).

4. A költemény szépségei: a) ábrázolási módja: nem azt írja le, ami van, hanem azt, ami hiányzik; csekély életmegnyilvánulás; pillanatnyi életmegnyilvánulás; b) stílusa.

5. Versalakja.

V. Összefoglalás.

Házi írásbeli feladat: *A mi házunk (tanyánk, utcánk) télen.*

Tanítás.

I. Számonkérés.

Mi a mai leckénk. H.? (A szavak szerkezete.) Mondd el! (A szavak szerkezetük szerint kétfélék... Egyszerű szavak: *toll, szár*... Összetett szavak: *tollszár*... Az összetett szavak két tagból állnak... Vannak többszörösen összetett szavak is...) Miért alkotunk egyszerű szavakból összetett szavakat, G.? (Hogy szókinszünket gyarapítsuk...) Mely összetett sza-

vak írására kell különösen ügyelnünk, B.? (Amelyeknek a határán azonos magánhangzók és azonos mássalhangzók vannak...) A táblához megy S.! [Egy tanuló a táblán, a többi a füzetben dolgozik.] Irjunk először oly összetett szavakat, melyeknek határán azonos magánhangzók vannak: *Deszkaajtó, birkaakol, mezőőr, lelkiismeret, kiitta, beengedtük*. Ügyeljünk az azonos mássalhangzók írására az összetétel határán: *Ing-gomb, könyv-vásár, cukorrépa, földdarab, oldallap, huszonnégy, zsebbélés, holttest, lakatossegéd, juhús meggátol, ellép, át-tesz*. Különösen vigyázzunk a kétjegyű mássalhangzók írására az összetétel határán: *Díszszemle, nagygyakorlat, gyümölcs-csomag, vadászszerszám, kalászszedő, szekrénynyitó, rosszszemű*. Hogyan tagoljuk az összetett szavakat, R.? (Az összetett szavakat az összetétel határán választjuk el...) Irjunk szótagolva: *Lel-ki-is-me-ret, desz-ka-aj-tó, könyv-vásár, holt-test, hu-szon-négy, gyü-mölcs-cso-mag, szek-rény-nyi-tó, rossz-szemű, vas-út, mind-e-gyik, el-en-ged-te, meg-ál-li-tot-tuk*. Elég.

Mit írtunk otthon, B.? (Egy olvasmányból kiírtuk az összetett szavakat, és szótagoltuk őket.) [A füzetek megtekintése.] Feladatát olvassa J.! (*Tengelypég, ten-gely-pég, fölébredt, föl-éb-redt, megadom, meg-a-dom, kantárszár, kan-tár-szár, el-állott, el-ál-lott...*) Akit kérdezek, az olvas két szót! G.! (*Testvərbátyja, tes-vér-báty-ja, asztalszéket, asz-tal-szé-ke-t*.) S.! (*Megörülünk, meg-ö-rü-lünk, Diósgyőrre, Di-ós-győr-re*.) [Még néhány tanuló szerepel.] Most térjünk át egy igen kedves foglalkozásra.

II. Ráhangolás.

Ki az Alföld költője? (Az osztály: Petőfi Sándor.) Miért csüngött oly rajongó szeretettel az Alföldön? S.! (Mert szülőföldje volt, s a végtelen rónában a korlátlan szabadság képét látta.) Idézzük emlékezetünkbe alföldi tájképeit, K.! (*Az Alföld, Kiskunság*.) Egyetlen képben mutatja be Petőfi az alföldi rónát? (Az osztály: Képsorozatban.) Nevezzük meg *Az Alföld* című költemény képeit, B.! (A zajos legelő; a csendes tanyák; a dőltekéményű csárda; a homályos látóhatár.) Említsünk kiskunsági tájképeket! G.! (Élet a legelőn; élet az érben; a homokbuckák...) Mi különbség van Petőfi tájképei és a festőművész tájképei között, H.? (Petőfi tájképei elevenek, mozgalmasak: az emberek, állatok és tárgyak élnek, mozognak, cselekszenek...) Például? F.! (A szélmalom cigánykerekét hány, a bíbic keservesen jajgat, a kútágas elmerengve nézi a délibábot...) L.! (A halászmadár szárnyával megcsapja a vizet, a bogarak futkosnak az ér fenekén, a golya a víz alá üti orrát, azután fölemeli fejét, nagyot nyel, és kényesen körülnéz...) N.! (A gulyák kolompolnak, a csikósok kurjongatnak; az ostorok pattognak...) D.! (A vadludak légi útra kel-

nek, a vércse visít, a szomjas betyárok a csárdába sietnek...) Az Alföldnek mely évszaki képét ábrázolja Petőfi a *Kis-kunság* és *Az Alföld* című költeményében? (Az osztály: Nyári képét.) A téli pusztáról is írt egy remek költeményt; címe: *A puszta télen*.

III. Célkitűzés.

Lássuk, milyennek ábrázolja Petőfi a téli pusztát! Megtálaljuk könyvünk ... lapján. [Tábla-füzet: *Petőfi: A puszta télen.*]

IV. Tárgyalás.

1. A költemény bemutatása.

A puszta télen.

1. Hejh, mostan puszta ám igazán a pusztal
Mert az az ősz olyan gondatlan, rossz gazda:
Amit a kikelet
És a nyár gyűjtöget,
Ez nagy könnyelműen mind' elfecséreli,
A sok kincsnek a tél csak hűlt helyét leli.
2. Nincs ott kinn a juhnyáj méla kolompjával,
Sem a pásztorlegény kesergő sípjával,
S a dalos madarak
Mind elnémultanak;
Nem szól a harsogó haris a fű közül,
Még csak egy kicsiny kis prücsök sem hegedül.
3. Mint befagyott tenger, olyan a sík határ,
Alant röpül a nap, mint a fáradt madár,
Vagy hogy rövidlátó
Már öreg korától,
S le kell hajolnia, hogy valamit lásson...
Igy sem igen sokat lát a pusztaságon.
4. Üres most a halászkunyhó és a csőszház;
Csendesek a tanyák, a jószág benn szénáz;
Mikor vályu elé
Hajtják estefelé,
Egy-egy bozontos bús tinó el-elbödül,
Jobb szeretne inni kinn a tó vizébül.
5. Leveles dohányát a béres leveszi
A gerendáról, és a küszöbre teszi,
Mevágja nagyjából,
S a csizmaszárából

Pipát húz ki, rátölt, és lomhán szipákol,
S oda-oda néz, nem üres-e a jászol.

6. De még a csárdák is ugyancsak haligatnak,
Csaplár és csaplárné nagyokat alhatnak,
Mert a pince kulcsát
Akár elhajítsák,
Senki sem fordítja feljök a rudat,
Hóval söpörték be a szelek az utat.

7. Most uralkodnak a szelek, a viharok,
Egyik fűnn a légben magasan kavarog,
Másik alant nyargal
Szikrázó haraggal,
Szikrázik alatta a hó, mint a tűzkő,
A harmadik velök birkozni szemközt jó.

8. Alkonyat felé ha fáradtan elülnek,
A rónára halvány ködök települnek,
S csak féli mutatják
A betyár alakját,
Kit éji szállásra prüsszögve visz a ló,
Háta mögött farkas, feje fölött holló.

9. Mint kiűzött király országa széléről,
Visszapillant a nap a föld pereméről.
Visszanéz még egyszer
Márges tekintettel,
S mire elér szemé a túlsó határra,
Leesik fejéről véres koronája.

2. A nyári és a téli puszta ellentéte.

A téli pusztáról szóló Petőfi-versünk is alkalmas arra, hogy különös szépségeiben elmélyedve a téli álomba merült magyar rónát is megszeressük, s ezzel is drága szép Alföldünk rajongóivá legyünk. Először is hasonlítsuk össze a téli pusztát a nyári pusztával! A téli puszta is olyan eleven és mozgalmas, mint a nyári? (Az osztály: Nem.) A nyári pusztát emberek és állatok népesítik be, de a téli puszta üres; a nyári puszta hangos, de a téli csendes, néma; a nyári pusztán szorgalmas, eleven élet folyik, de a téli puszta *tétlen, élettelen*.

3. Másodszori olvastatás és tartalmi megbeszélés részegységek szerint.

Olvassuk el még egyszer, hogy pontosan megfigyelhessük azt, hogyan ábrázolja Petőfi a téli puszta ürességét, némaságát, tétlenségét, élettelenségét.

a) Figyeljük meg a bevezető mozzanatban az évszakok szerepeltetését! Olvasson G.! [Egy tanuló elolvassa az 1. versszakot.] Elég. Mit mond a költő az évszakokról, H.? (Amit a kikelet és a nyár összegyűjtött, azt az ősz mind elfecsérli, s a tél semmit sem talál.) Az ősz mindent elfecsérli, elpazarol, eltékozol. [Tábla-füzet: I. *A tavasz és a nyár kincseit az ősz elfecsérli, s a télnek nem marad semmi.*]

b) A nyár gazdagságából valóban semmi sem jut a télnek. Ezt érezteti a költő a következőkben: költeményünk fő-részében.

Először is vessünk egy pillantást a végtelen pusztára! S.! [Egy tanuló elolvassa a 2—3. versszakot.] Elég. Mi *hiányzik* a téli pusztáról? mi *nincs* ilyenkor a pusztán? R.! (Ilyenkor nincs kint a juhnyáj...; a pásztorlegény...; a madarak...; a haris...; a prűcsök...) A haris a fűrjhöz és a fogolyhoz hasonló madár. Mihez hasonlít a sík határ, J.? (Befagyott tengerhez.) Hát a nap? (Fáradt madárhoz... Őreg kora miatt rövidlátó...) A nap kíváncsiskodása meddő marad: a fagyos rónán nincs látványosság. A téli puszta üres, néma, kihalt. [Tábla-füzet: II. 1. *A téli puszta üres, néma, kihalt. (Nincs életmegnyilvánulás.)*]

Most tekintsünk az emberlakta helyekre! Z.! [Egy tanuló elolvassa a 4—6. versszakot.] Elég. Milyenek a pusztai hajlékok, D.? (A halászkunyhó és a csőzház üres, a tanyák csendesek... Egy-egy bozontos tinó el-elbődül... A béres leveszi a leveles dohányt a gerendáról... Lomhán pipázik... A csárdák is hallgatnak... Snki sem fordítja felénk a rudat...) Tehát az emberlakta helyek is többnyire üresek, csendesek, csak a tanyákon tapasztalhatunk *csekély életmegnyilvánulást*: az állatok beszorultak az istállóba, onnan vágyódnak a szabad nyári élet után, a béres sem dolgozik kora reggeltől késő estig, mint nyáron, hanem tétlenségben tölti idejét. Az emberlakta helyek tehát üresek, csendesek, tétlenek. [Tábla-füzet: 2. *Az emberlakta helyek üresek, csendesek, tétlenek. (Csekély életmegnyilvánulás.)*]

Az emberlakta helyeket elhagyva, képzeljük magunkat a puszta kellős közepére. Továbbolvas S.! [Egy tanuló elolvassa a 7—9. versszakot.] Elég. Látjátok, nappal csak a levegőben van élet. Miben áll ez az élet, H.? (Szelek és viharok birkóznak egymással...) Mi történik alkonyatkor, M.? (A szelek fáradtan elülnek, a rómára kód telepedik, s a betyár alakját csak félig lehet látni...) Mi történik a föld peremén, vagyis a látóhatáron, B.? (A nap, mint az országából kiűzött király, még egyszer mérgesen visszanéz...) A vadul birkózó szelek kimerülése után a kód homályba takarja a rónát, s a betyár és a nap *pillanatnyi életmegnyilvánulása* után a puszta der-

medt álomba merül. [Tábla—füzet: 3. *A betyár és a nap szereplése után a puszta demedt álomba merül. (Pillanatnyi életmegnyilvánulás.)*]

4. A költemény szépségei.

a) Most már feleljünk meg arra a kérdésre, hogy milyen művészi eljárással ábrázolja Petőfi a téli pusztát. Nem azt írja le, amit lát, hanem azt, ami nincs, ami hiányzik, amit hiába keres. Így érezteti a téli puszta ürességét, némaságát, élettelenségét. Például? K.! (Nincs ott kinn a juhnyáj méla kolompjával...) Le tudná-e ezt a festőművész festeni? (Az osztály: Nem.) Mit ír le tehát a költő, T.? (Nem azt írja le, amit lát, hanem azt, ami nincs...) Még egyszer mondd el, S.! (—) Te is, L.! (—) *A teli puszta téllenségét csékelő életmegnyilvánulás kifejezésével érezteti a költő.* A napról pl. így ír: *Alant röpül... mint 'a fáradt madár...* Halljuk G.-t! (A béres egész nap lomhán szívja pipáját... Az állatok mindig az istállóban vannak...) Mit kíván mondani B.? (A csaplár és csaplárné alvással tölthetik a telet...) *A pillanatnyi életmegnyilvánulás éreztetése is hatásos eszköz a puszta téli demedtségének kifejezésére.* A betyárt pillanatnyi szereplés után elnyeli a köd, a 'nap pedig egy mérges tekintettel befejezi vándorútját. A költő pillanatnyi szerepeltetés után eltávolítja őket a pusztai térségről, jelezve, hogy minden élet megszűnésével dermedt álomba merül a puszta. [Ezt a költemény tartalmából készült jegyzet alapján mindenki könnyen megérti és megjegyzi.]

b) Költeményünk tele van szebbnél-szebb kifejezésekkel. Lássunk néhányat! [A tanulók a könyvbe néznek. A jelentkezők felelnek.] D.! (*Méla kolomp, kesergő síp, harsogó haris* =szép jelzős kifejezések.) V.! (*Mint befagyott tenger, olyan a sík határ* =hasonlat.) B.! (*Most uralkodnak a szelek, a viharok*... =megszemélyesítés.) [Még egy-két példát idéznek a tanulók.] Most említsünk egy-két érdekes kifejezést! [A jelentkező tanulók szerepelnek.] N.! (*A jószág benn szénáz.*) G.! (*Lomhán szipákol.*) H.! (*Senki sem fordítja feléjük a rudat.*)...

5. A költemény versalakja.

Befejezésül vizsgáljuk meg költeményünk versalakját! Hány sor van minden versszakban? (Az osztály: Hat.) Olvasuk meg a sorok szótagszámát! (—) K.! (12+12+6+6+12+12.) A két középső sor nem más, mint egy sornak a kettétörése. Vizsgáljuk meg a rímet! (—) S.! (Páros rím.) Ezzel mai szép munkánkat befejeztük.

V. Összefoglalás.

Mivel gazdagodott ma a lelkünk, H.? (—) Milyen a szerkezete, T.? (—) Hogyan ábrázolja Petőfi a téli pusztát, L.? (—) Költeményünk versalakja, S.? (—)

Tanuljuk meg az egészet könyv nélkül, még pedig két-két szakaszt óránként!

Fogalmazási feladatunk címe: *A mi házunk télen, vagy: A mi tanyánk télen, vagy: A mi utcánk télen.*

A tábla és a füzet képe:

Petőfi: A puszta télen.

I. A tavasz és a nyár kincseit az ősz elfecséreli, s a télnek nem marad semmi.

II. 1. A téli puszta üres, néma, kihalt. (Nincs életmegnyilvánulás.)

2. Az emberlakta helyek üresek, csendesek, tétlenek. (Csekély életmegnyilvánulás.)

3. A betyár és a nap szereplése után a puszta dermedt álomba merül. (Pillanatnyi életmegnyilvánulás.)

Szántó Lőrinc.

Történelem.

II. Rákóczi Ferenc szabadságharca.

IV. osztály.

(2 tanítási óra anyaga.)

I.

I. Előkészítés. a) Számonkérés.

Az ország felszabadítása a török uralom alól. Miért halogatta a bécsi kormány hazánknak a török uralom alóli felszabadítását? (Nyugati háborúk XIV. Lajossal.) Ki vette végre kezébe a felszabadítás ügyét? (XI. Ince pápa.) Mi adott indítást a felszabadításra? (Bécs felszabadítása.) Kik voltak a Szent Liga tagjai? (I. Lipót, Sobieski, Velence.) Mikor történt Budavár felszabadítása? (1686 szeptember 2.) Kik vettek részt Budavár és hazánk felszabadításában? (Németország, a lengyelek, Európa többi népei a magyarokon kívül.) A kurucoknak kik voltak nevesebb vezérei? (Eszterházy János, Bercsényi Miklós, Bottyán János, stb.) Mennyi volt a felszabadító keresztény sereg létszáma? (Mintegy 70.000 ember.) Mennyi a magyarok száma? (Mintegy 15.000.) Ki tűzte fel mégis az első zászlót a vár bástyájára? (Fiáth János.) Milyen nagyobb ütközetekről tudunk még e hadjárat folyamán? (Szalánkemén, Zenta.) Miért nem sikerült kivenni a törököt Európából? (XIV. Lajos hátbatámadta a Habsburgokat.) Milyen békével végző-

dött a felszabadító hadjárat? (*Karlócai béke* = 1699.) Melyik terület maradt még a török kezén? (A temesi bánság egy része.) Mikor ünnepeltük Budavár felszabadításának évfordulóját? (1936.) Hogyan rőtta le háláját a nemzet XI. Ince pápa iránt? (Szobrot emelt neki.)

b) *Áthajlás.*

Az ország másfél százados török uralom után végre felszabadult az idegen járom alól, s most újra boldogan érezhette, hogy ismét a Nyugathoz tartozik. Nemrégén éltünk át hasonló boldog napokat. Mikor volt ez? (1938, 1939, 1940, 1941.) Milyen alkalomból ünnepeltünk ez években? Akkor is, nemrégén is szét darabolt hazánk feltámadásának voltunk részesei. Idézzük emlékezetünkbe azokat a feledhetetlen napokat, s gondoljuk el a töröktől felszabadított akkori magyarság érzéseit. Mégis, milyen nagy különbség volt a két felszabadulás között? Igaz, most sem lehetett teljes az örömünk, hiszen még mindig vannak idegen uralom alatt magyar testvéreink, még mindig nem teljes Szent István országa. Akkor azonban csaknem az egész ország felszabadult az idegen uralomból s — mégsem volt nagy köszönet benne! Ugy látszik, nekünk mindig és nagyon drága árat kell fizetnünk azért, ami már a miénk volt... Akkor is, most is jórészt másoknak köszönhattuk a felszabadulást, mert a magyarság történelmi hivatása teljesítése közben mindig másokért vérzett. Kinek köszönhette akkor a magyarság felszabadulását? (A pápaságnak, Németországnak, bár ezt jórészt a saját érdekében tette, az uralkodóháznak, amely a hadjárat vezetését irányította, Európa sok más nemzetének, akik eljöttek az ország felszabadítására, — mégis aránylag a legtöbbet a magyarság áldozott felszabadításáért.) Hogyan? (Másfél századon át saját testével védte a most őt felszabadítókat, s ebbe a védelembe csaknem belepusztult maga is: a visszafoglalt területen nem találta meg többé magyar testvéreit, kihaltak, elhurcolták őket, idegenek települtek a helyükre, földje terméketlen pusztaság lett, városai, falvai romokban heverték s még ezt a kizsarolt földet sem rendezhette be a maga céljainak megfelelően.) A magyarság most is hálátlan-ságot kapott szolgálataiért, mint már annyiszor. Hiszen jól tudjuk, hogy Mohács előtt a török csak átvonulásra kért tőlünk engedélyt, hogy a Habsburgok főfészke, Bécs ellen vonulhasson! A magyarság azonban — ellentétben a balkáni népekkel —, akkor sem a maga érdekeit nézte, mert mint keresztény állam, kötelességének vélte, hogy annak védelmére keljen.

c) *Célkitűzés.* Beszéljünk ma arról, hogyan akarták megfizetni a magyarságnak másfél százados küzdelmét, amelyben nemcsak magát, hanem Nyugatot is védelmezte, és arról, hogyan válaszolt az önmagára ébredt nemzet a hálátlan elnyomásra!

II. Tárgyalás. a) *Központosítási tervek és intézkedések.* Jól tudjuk, hogy a főhatalom, melyet Németország Nyugat-Európa államai fölött a westfalai békéig gyakorolt, a béke értelmében Franciaországra szállott át. Németország államai függetlenek lettek, a Habsburgok egykori nagyhatalma pedig csak Ausztriára és Magyarországra szorult. De e kettő közt is lényeges különbség volt. Míg Ausztria államait az uralkodó önkénye szorosan kapcsolta egymáshoz; Magyarországon a felkelések nyomán kivívott békekötések korlátokat vontak az uralkodó alkotmányellenes törekvései elé is. Ausztria azonban, a nagyhatalomhoz szokott uralkodoház szemében, túl kicsinynek és gyengének látszott arra, hogy nyugaton elveszített főuralmukat újra fölemelhesse. Az elvesztett nyugati főhatalom helyébe most *keleten* akartak tehát új főhatalmat alapítani és pedig úgy, hogy Magyarországot szabadságától és alkotmányától megfosztva, Ausztriával egyesítik, illetve azt, mint Ausztria egyik tartományát, abba beleolvasztják. Hogy azonban ezt megtehesék, vagyis hogy az egységes osztrák öszsbirodalmat tényleg megalapíthassák, lassú és biztos munkára, kedvező körülményekre volt szükségük. Ez a kedvező alkalom a török kiűzésével most megérkezett a számukra, így mi sem állta útját, hogy titkolt tervüket megvalósítsák. Most, hogy Magyarország elesettségében csak idegen segítséggel tudott felszabadulni a másfél százados török uralom alól, úgy látszott, azt tehetnék vele, amit akarnak.

A bécsi kormány, amint az 1687-i pozsonyi országgyűlés a király hatalmát kibővítette s a Habsburg-házat állandósította, a török hatalmat megtörte, Erdélyt tartományává tette, az eddigi titkolt kísérletezések helyett egész határozottsággal tört a központosítás és beolvasztás felé.

Mielőtt tovább mennénk, tegyük fel a kérdést, kik voltak a magyarság engesztelhetetlen ellenségei, akik életére, nemzeti függetlenségére törtek? Azt határozottan tudjuk, hogy nem az uralkodóház, vagy maga az uralkodó, hiszen Lipót tanácsadóinak pusztá eszköze volt. Az igazi ellenség a bécsi kormány volt, amely czidőben nem is németekből állott. Hiszen főirányítója, a győri püspökké lett *Kollonics* Lipót gróf délszláv, más tagjai pedig csehek (*Kinsky*), franciák (*Savoyai Jenő*, *Herberville*, *Vaudemont*) vagy olasz zsoldosvezérekből lett tábornokok (*Caraffa*) voltak. Ennek a kormánynak tagjai valamennyien annak a központosító önkényuralomnak a szószólói, amely nem ismert el sem emberi, sem nemzeti jogokat, ezért a bécsi kormány politikájának szükségképen össze kellett ütköznie a magyar rendi szabadságjogokkal.

A beolvasztási terv főmozgatója *Kollonics* volt, aki egy olyan kormányzási rendszert készített, amely az országot az önkényuralom alá hajtotta volna. E rendszernek voltak ugyan

hasznos és korszerű újításai is, mint a törvény előtti egyenlőség, az általános adózás, de a Bécsbe hívott főrendek ezt a reformmunkálatot önkényuralmi célzatai miatt nem fogadták el. Lipót kormánya azonban keveset törődött ezzel a tiltakozással, hanem a tervbevett újítások nagy részét végrehajtotta.

Kollonics ezután, mivel önkényuralmi kormányrendszerét a maga teljességében nem tudta keresztülvinni, más eszközökhöz folyamodott, hogy: hazánkat megtörje és tartományá alakítsa. Hogy a magyarság ellen magában az országban is legyenek megbízható emberei, akikre bizton számíthat, a városokba, főleg Pestre, Budára s ezek környékére, továbbá Tolna-, Baranya- és Vasvármegyébe *német* iparosokat és kereskedőket telepített s ingyen telket és nagy adókedvezményt adott nekik. Szívesen fogadta a Balkánról kiszorult *szerbeket*, akik Csernovics Arzén pátriárka vezetésével menekültek hazánkba (40.000 szerb család), s akiket Dél-Magyarországba, Erdély határától a Marosig, majd a Tisza mellett Titelig, telepített le, s amely területből utóbb katonai határőrvidéket alakítottak a szerbek számára.

A bécsi kormány jól tudta, hogy *akié a föld, azé az ország*. Hogy tehát az országot a magyarság kezéből kivehesse, annak birtokos nemességét kellett először tönkretennie. Egy bizottságot alakított tehát (Neoquistica Commissio = *Ujszerzeményi Bizottság*), mely a töröktől felszabadított területet fegyverrel szerzett birtoknak tekintette, így a felszabadult birtokosokat csak nagy váltságdíjért és csak úgy adta vissza régi birtokosaiknak, ha azok adománylevéllel tudták igazolni, hogy a szóban forgó birtoknak ők a régi tulajdonosai. Akik nem tudták igazolni ezt, vagy nem tudták a hatalmas váltságdíjat kifizetni, azok nem kapták vissza ősi földjüket. Így a *földbirtok* igen nagy része idegenek — jórészt hadseregszállító idegenek — kezébe került, mivel a háborús időkben menekülő magyarság adománylevele vagy elveszett, vagy a tűznek esett áldozatul. A kisnemesség pedig egyáltalában nem tudta az erejét meghaladó váltságdíjat megfizetni. Az idegen földesurak, mivel maguk külföldön laktak, idegen gazdatisztjeik által irányították birtokaikat, mivel pedig ezek a gazdatisztsek nem értették a jobbágyság nyelvét, azokat büntetlenül zsarolták és kínozták.

A bécsi udvar ezenkívül nemcsak a jobbágyságra, hanem a nemesekre és a papságra is súlyos adókat vetett. A magyar köznépre már a felszabadító háború is rettenetes inséget hozott. Míg Ausztriában, Bécs ostroma után a szenvedett károk helyrehozatala végett évekre szóló adómentességet kapott a parasztság, nálunk, az állandó hadszíntéren erről szó sem volt. A magyar népet kötelezték arra, hogy a határőrseégek jobbára idegen népességét eltartsa. A hadseregnek téli szállását Magyar-

országon jelölték ki, s a katona maga hajtotta be élelmét és zsoldját.

Országgyűlést, amely az adókat megszavazta volna, nem hívtak össze, hanem teljes önkénnyel rendelkeztek minden felől.

Nem csoda, hogy ennyi sérelem már odáig fokozta a nemzet elkeseredését, hogy egész tömegek verődtek össze — jobbágyok és kispapok — a koldusbotra jutottak közül, s raboltak ott, ahol valamihez jutottak. Mások lengyel földre menekültek. A legtöbben azonban fogcsikorgatva túrték az önkényuralom jármát, de a lelkekben már ott izzott a vágy, hogy bosszút álljanak elnyomóikon s csak alkalmas vezért vártak, hogy életük, elvesztett szabadságuk védelmére fegyvert fogjanak. Egyetlen eszközük maradt a kiméletlen elnyomás ellen: úgy védekeztek, ahogyan lehetett. Az adóösszeírás elől eladták állataikat, ha ezt nem lehetett, egyszerűen megszöktek. (*Egybevetés a megszállott területeken élő magyar testvéreinket ért hasonló bánásmóddal!*)

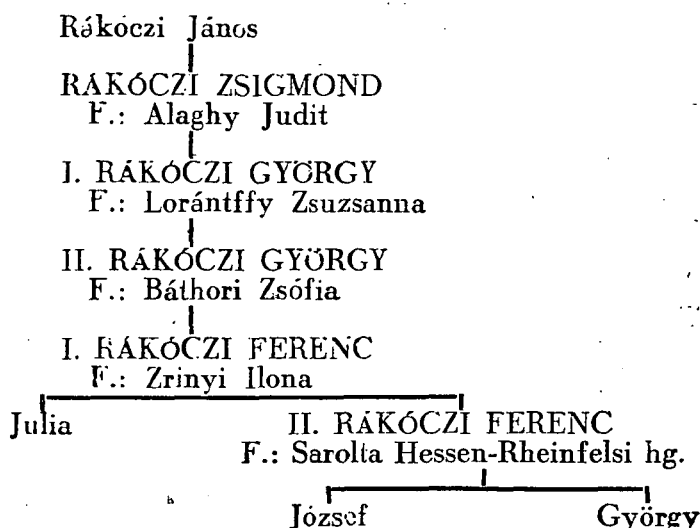
A legelső felkelés is ilyen parasztlázadás volt. A hegyaljai koldusbotra jutott elbocsátott végváriak és Thököly árván maradt kurucai csapatokba verődve, kirabolták az újukba eső községeket, nemesi udvarházakat. A felkelés 1697 júniusában tört ki a sátoraljaújhelyi vásáron, ahol Tokaji Ferenc állott a zendülők élére és csakhamar kezükbe kerítették Tokajt és Sárospatakot is. A felkelés másik vezetője egy református prédikátor, aki szintén az elviselhetetlen adókra, beszállásokra panaszkodva rabolta ki a nemesek házait, tekintettel arra, hogy a felkelésnek bírája véve, a német hivatalnokok — megszöktek. A császári tábornok erre császári és vármegyei hadakat indított ellenük, ezek csakhamar visszafoglalták a várakat, s a protestáns prédikátort elfogván, Bécsbe viszik, mire a fölkelők egy része Moldvába, másik része Temesvárra menekül, a törökhöz. A fölkelők a fiatal Rákóczi szerették volna megnyerni ügyüknek, ő azonban birtokairól kalandos utazással Bécsbe siet, nehogy az udvar meggyanusítsa.

És mégis ő lesz az a vezér, aki nemsokára a saját jószántából élére áll a szabadságából és függetlenségéből kiforgatott nemzetnek. Az újabb felkelésnek a külpolitikai helyzet is megfelelt, amennyiben Nyugat-Európában fellángolt a *spanyol örökösödési háború*. (1702—1715.)

II. Károly spanyol király, az utolsó spanyol Habsburg halála teljes erővel feléleszti az európai hatalmi versengést. Az elhalt király végrendeletében XIV. Lajos fiát, Fülöpöt jelöli ki utódjává, de a német Habsburgok természetesen tiltakoznak jogaik megcsorbítása ellen. A helyzet most már az, hogy akár a francia Bourbonok, akár a Habsburgok foglalják el a spanyol trónt, az új király hosszú idő óta ismét egész világbirodalom felett fog uralkodni. Az európai egyensúly őrzői, az angolok és hollandok

nem tűrhették ezt a hatalmi eltolódást s ezért I. Lipót császárral szövetségek a veszedelmesebbnek látszó franciák ellen. XIV. Lajos viszont a bajorokban talált szövetségest, mert ezek szeretnék volna elragadni a Habsburgoktól a vezető helyet Németországban. Minden oldalról teljes erővel megindult a spanyol örökösödési háború. Savoyai Jenő Lombárdiában, az angol Marlborough pedig Belgiumban nyomul győzelmesen előre a franciák ellen. A francia király szövetségesei, a magyarok (Rákóczi) viszont keletről, a bajorok pedig Miksa Emánuel választó vezetése alatt nyugatról fenyegették a Habsburg örökös tartományokat. Végre Savoyai Jenő és Marlborough döntőjelentőségű höchstädti győzelme véget vet a francia veszélynek. A császáriak elfoglalják Bajorországot és leverik a magárahagyott Rákóczi-féle szabadságharcot is.

b) *Rákóczi felkelése. II. Rákóczi Ferenc* (született 1676) nagy ősöknek volt ivadéka. Nagyatyja II. Rákóczi György erdélyi fejedelem; atyja I. Rákóczi Ferenc, aki apósával, Zrinyi Péterrel a Wesselényi-féle szövetekezésnek volt tagja; édesanyja Zrinyi Ilona, Munkács hős védője, később Thököly Imre felesége lett. (A Rákóczi-család nemzedékrendje:)



Keserű gyermekkorra volt. Születése után néhány hétre meghalt atyja: édesanyja életét a szigorú és szenvedélyes Báthori Zsófia keserítette meg, majd amikor Zrinyi Ilona Thököly felesége lett, a 7—8 éves gyermek Thököly mellett él, kinek szeretetlenségét gyermeki szívvel is észreveszi s egész életében nem felejtí. Munkács háromszendős ostroma alatt a kurucok dédelgetett kis lejedelme, hogy azután annál gyászosabb legyen a bukás. A vár feladása után Lipót császárnak lesz gyámfia, aki e tiszttét Kollonics püspökkel gyakoroltatja, s a gyermek Rákóczi lelkébe mélyen beievésődik az a kíméletlen

bánásmód, melyben a császár főtanácsadója részesíti anyját, testvérét és őt magát is. A munkácsi fegyverpompás szabad élet után éveken át a csehországi *Neuhaus* kollégiumában, majd a prágai egyetemen tanulja jezsuita tanároktól az akkori műveltség elemeit, nyelveket, szokatlanul sok elvont tudományt, különösen matematikát. Öröklött vallásos érzése a Mária-kongregációban elmélyül, s maga édesanyjától, nővérétől elválasztva, öntudatlanul is elveszti, elfelejti életének az ősök által kijelölt irányát. Az egyetem elvégzése után sógora, *Aspremont* gróf, császári tábornok mellett a bécsi udvari élet könnyű szórakozásai töltik ki életét, majd nagykorúsítva megházasodik s feleségül veszi a szép Hessen-Rheinfelsi hercegnőt, Saroltát, aki II. András király leányának, *magyarországi szent Erzsébetnek* leszármazottja volt.

A bécsi kormány azt hiszi, hogy sikerült eltéríteni őseinek hagyományos és a nemzet szabadságáért harcoló életétől, hazaengedi birtokaira. Rákóczi Felső-Magyarországnak a Tiszán át Erdélyig legelső embere (birtoka közel két millió kat. holdat tett ki), legnagyobb tekintélye lesz. Makoviczai hercegségéből rutén és magyar települési területen, Munkácson, Sárospatakon és Tokajon át szinte megszakítatlanul a saját földjén, mehet ecsedi várába, az egykori Báthori- és Bethlen-uradalomba.

Az ország urai udvarként veszik körül, köztük a legfényese, legműveltebb *Bercsényi Miklós*, aki éveken át mindent megtesz a nyugalom fenntartására, mint országos főbiztos próbálja a katonai erőszakot szabály- és emberség korlátai közé vezetni, de szenvedélyei mindegyre felágaskodnak az idegen hivatalnokok önzése és elnyomása, az idegen tábornokok sértő magaviselete láttán. Mert mióta a Kollonics-féle adóleszállító javaslat Bécsben végkép megbukott, a magyarságra nincs többé szabadulás, s előre látható volt, hogy az adók és katonaság terhe alatt elháríthatatlanul összeomlik.

Mikor pedig a *Hegyalján kitört a lázadás*, s a jobbágyság Rákóczi vezérsege alá akarják adni magukat, Rákóczi Bécsbe szökik előlük, s amikor ez a lépése sem tudja a bécsi kormányférfiak beteges bizalmatlanságát szétoszlatni, hajlandó magyar birtokait birodalmiakkal elcserélni, csak hogy szabaduljon ősei multjától, mely őt barát és ellenség szemében oly irányba indítaná, amely akaratával most még, s hite szerint mindörökké ellenkezik. De a *sziv szava*, az öröklött lelkiség mindennél erősebb: a kivégzett Zrinyi Péter unokája, a száműzésbe ment Zrinyi Ilona fia, a Habsburgok leggyanakvóbb ellenfelének, I. Rákóczi Györgynek leszármazottja, kinek véreben a régi rakoncátlan Zrinyieké mellett a királyi magaslatra emelkedett, ősi büszkeségű Báthoriak vére is tüzel, hiába áll ellen a hívószónak, tette fog ébredni hamarosan.

A közügyektől teljesen távol akart maradni, ami neki, mint

Sárosmegye főispánjának, teljesen lehetetlen volt. Akarata ellenére is érintkeznie kellett a vidék uraival s a néppel, és látnia kellett ennek rettenetes nyomorát, hallania kellett az egekig érő panaszt, éreznie kellett a vágyódást a szabadulás után. De azt is észre kellett vennie Rákóczinak, hogy mindenki szeme rajta csüng és tőle várja a nemzet felszabadítását, s bár jól látta családjának szomorú multját is, amely arra figyelmeztette, hogy távol tartsa magát a könnyen veszedelmet hozó politikai mozgalmaktól: mégis lángralobbant szívében őseinek, a Báthoriak, Zrínyiek, Rákócziaknak véres a cselekvés terére lépve szentül megfogadja, hogy egész életét, minden erejét és képességét hazája felszabadításának szenteli.

Az alkalom is kedvezőnek látszott, hiszen a spanyol örökösödési háború már három éve kitörőben volt. XIV. Lajos, hogy Lipót seregeinek egy részét keleten lekösse, már fel is szólította Rákóczit, hogy fogjon fegyvert. A levelet megmutatja Bercsényinek. De ez sem talál jobb megoldást a veszedelmes francia szövetségnél, hogy a magyarság az elbirhatatlan bécsi nyomás alól felszabaduljon. Rákóczi levelét, amelyet a francia királynak írt, bécsi kém vállalja, hogy Párisba viszi, mire a bécsi kormány végre igazolva látja Thököly mostohafia iránti régi gyanúját, s őt 1701 áprilisában, nagysárosi kastélyában elfogva, Bécsújhelyre viteti, hogy kivégzett nagyatyja börtönében annak árnyékával társaloghasson. Bercsényi még idejében Lengyelországba menekül, hova nemsokára Rákóczi is követi, akit börtönéből bécsi rokonai és barátai megszöktetnek.

Már-már úgy látszott, hogy fellépése alig lesz több a Wesselényi-féle szövetkezésnél, azzal a különbséggel, hogy mögötte még annyi szervezet sem állott, mint egykor Wesselényi nádor mögött. Bercsényivel most azon tanakodnak, mitévők legyenek, kinek ajánlják fel a magyar trónt, aki azt megszerezni és megtartani is tudná? Minden kísérlet hiábavaló volt azonban. Végre olyan valami történt, amire senki sem számított, legkevésbé Rákóczi.

Tarisznyával a vállukon, vándorbottal a kezükben fakó kis magyarok kilincseltek végig Brzezán városán. A Nagyurat keresték.

Aki bejutott közülük a várkastélyba, az letérdepelt előtte és felőle fordította barázdás, széltől és naptól kieszerzett arcát, hű kutyaszemét, melyből az egész magyar nép szomorúsága tekintett fel Rákóczira.

— Gyere haza, fejedelem, vár a nép!

— Mit akartok tőlem?! — idegeskedett a bujdosó.

— Te vagy a mi vezérünk!

— Ha vezérek vagyok, akkor várjatok meg csendben, míg parancsot küldök!

— Nem lehet tovább várnunk. Hordtuk az ígát, hordtuk, amíg lehetett, de már nem lehet! Az emberek azt mondják, ütött a magyarság orra. Nem szántanak, nem vetnek, a határon gyülekeznek, várják Rákóczit.

Hiába magyarázta nekik, hogy pusztá kézzel nem lehet nekik menni szuronyra, ágyúra. Meg kell várni, míg fegyvert küld a francia. Majd akkor zászlót bont, megfúvatja a trombitákat. A csökönyös parasztok nem értettek a szóból, egyre csak azt hajtogatták: ütött a magyar nép órája!

A fagy rosszabb a tűznél, a biztos hajnal is rosszabb a bizonytalanság. Legalább valami bizonyosságot adjon Rákóczi, amit otthon felmutathatnak, hogy el ne sorvadjanak a lelkek.

A fejedelem piros selyem zászlókat hímeztetett: „*Cum Deo pro patria et libertate!*” felírással. Vigyék Magyarországra, eskessék fel az otthonvalókat, de ki ne bontsák a zászlókat, míg maga parancsot nem ad. Abban reménykedett, hogy a hadijelvények katonai rendre kaptják a megvadult tömegeket.

Talán úgy is lett volna, ha nincs amaz Esze Tamás nevű tarpai ember. Annak ugyan beszélhettek, hogy dugdosni kell a zászlót: rögtön magához ragadta, világos délben kítűzte a templom tornyába, meghúzatta a harangokat és fegyverbe hívta a népet.

Rákóczi még mindig Brzezan várában sakkozott a lengyel urakkal, mikor a neve már vihar erejével üvöltött végig a Kárpátok alján, örömmármont kelte a magyar, és hideg rémületet a labanc szívekben.

Napok alatt hatezer paraszt özönlött a piros zászlók alá, megszállva Bereg, Ugocea, Máramaros falvait. Le Gömörig, Borsodig, le a Jászságig rengett és dübörgött a föld.

Rákóczi Ferenc útra kelt a magyar határ felé!

— Oktalanság, amit művelnek, de úgy látszik, elmúlt már ideje az okoskodásnak! — szólt.

Átüzent Magyarországra, hogy a parasztsereg maradványai jöjjenek eléje Klimiecbe. Maga megpihent és megebédelt a paplakban. Asztalbontás után jelentették, hogy a dolhai paraszt-vezér szeretne vele szót váltani. Átment a szomszéd szobába. Erős izzadságszagot érzett. Egy hosszúra nőtt, inas férfi állt mozdulatlanul az ajtó mellett. Ez volna hát amaz Esze Tamás?

Magyar dac, de a vonásaiból teljesen hiányzik a magyar közember fáult megadása. Nem, ez nem adta be a derekát, nem süllyedt el tehetetlenül a nyomorúság hínárjában. Ez rug és kapálódzik, ez mer és akar, ez ál-mában is ellene szegül a kényszernek. Még a füléig kunkorodó bajusza állásán is látszik, hogy Esze Tamás a maga útján jár és mindig előtte a sokaságnak.

Fejedelem: Te az én jobbágyom vagy?

Esze: Tarpai vagyok, igenis.

F.: Miért kóboroltál el a faludból?

E.: Tarpán most német az uraság, annak én nem szolgálók.

F.: Meg kell egymással ismerkednünk, Tamás. Kérdezni fogok tőled egyetmást.

E.: Tessék kérdezni, felelek tehetségem szerint.

F.: Ti azt kívánjátok tőlem, hogy parasztok vezére legyek?

E.: Nem parasztoké, hanem magyaroké.

F.: Miért éppen engem szemeltetek ki?

E.: A Rákócziak ebben az országban az egyetlen urak, akik tudják, mi a magyar nemzet.

F.: Mások nem tudják?

E.: Mások csak a nemességről tudnak.

F.: Mi hát a magyar nemzet?

E.: Minden magyarok gyülekezete, gazdagoké és szegényeké.

F.: Ezt én vállalom. De menjünk tovább! Ti fegyvert fogtatok a magyar király ellen!?

E.: Igaz magyar király a bécsi császár? Hollós Mátyás az volt. De ha Nagyságod azt mondja, hogy a bécsi is olyan, akkor én — letérdepelek előtte.

F.: Te azt tartod, hogy nemesember és szegényember egyforma?

E.: Nem egyforma. A szegényembernek több jár ki, mert többet vettek el tőle.

F.: De hiszen tudod, hogy magam is nemesember vagyok.

E.: Nagyságod több a nemesembernél, nagyságod — Rákóczi.

F.: Kis Alberttel ketten ti megpróbáltátok már a fegyvert, de csúnyán megjárátok.

E.: Károlyi uram könnyűszerrel szétpuskázott minket. Esze Tamás és Kis Albert hívására csak éhenkórászok fognak fegyvert, de ha Rákóczi húz kardot, akkor lóra ül a nemesség is!

F.: Hát mégis csak kell a nemes úr?

E.: Kell, mert a paraszt tud meghalni, de parancsolni nem. Sokszáz esztendő óta így van az, hogy a szegényember nem engedelmeskedik a maga fajtájának.

F.: Bele mered vinni ezt a népet egy véres háborúba?

E.: Nincs más választás, kegyelmes uram! Vagy szétmállik és elporlad a népünk, vagy kard-ki-kard! Tudja nagyságod, mi van ebben az országban? A paraszt éhenhalódva vonszolja Bécs szekérét, a gyermekünk mezítláb tiporja a havat, az asszonyunk a katona prédája, malacunk, csibénk addig van, amíg az idegen katona meg nem éhezik rá. Rosszabb sorsunk van nekünk, mint az igás baromnak, mert azt abrakolják, ha megdolgozott.

F.: Eleget tudok, Tamás, most már eredj embereidhez, és várd meg a parancsomat. Vagy kívánsz még valamit?

E.: Most én szeretnék valamit kérdezni, ha meg nem sárteném Nagyságodat.

F.: Kérdezz, Tamás!

E.: Minek nézi Rákóczi fejedelem a jobbágyot?

F.: Ha magyar, akkor édestestvérem!

E.: Jónak látja a fejedelem, hogy ennek az országnak minden terhét a nép nyakába rakták!

F.: Bizony nem látom jónak. Mindenki adózzon egyformán az után, amiye van. Hallottad már ezt a szót: közteherviselés?

E.: Nem hallottam, de szép szó. Elgondolom azt, hogy ez az ország

mindent megadott Rákóczinak, amit ember kívánhat, és ha Nagyságod mindezt a kard élére veti, akkor nem magáért teszi, hanem azokért, akik-től mindent elvettek.

(Esze Tamás keménynézésű szeme egyszerre elhomályosult és egyetlen merészséggel odatartotta kérges nagy tenyerét a Nagyúr elé...)

E.: Uram, vezérem — mondta Rákóczi keze fölé hajolva — én elhozom a parasztságot, és ne felejtse el Nagyságod, aki a nép szíve, az az ország!

F.: Nem felejttem el, Esze Tamás ezredes uram!

És midőn a paraszt szinte ijedten kapta fel a fejét, a fejedelem azt mondta:

— Mert én kegyelmedet a *nemzeti hadsereg* első ezredes kapitányává teszem!

(*Herczeg Ferenc: Pro libertate c. művéből.*)

Igy talál egymásra az üldözött főúr és a szegény nép. Ez a jobbágymegmozdulás dönti el Rákóczi sorsát, ez állítja igazán a felkelés élére, ezzel a megmozdulással lendült a főúri szövetkezés a felkelések fölé s lett *nemzeti szabadságharccá*.

III. *Összefoglalás.* (A tábla képe a 2. órai anyag végén.)

II.

I. *Előkészítés.* a) *Számonkérés.* Meddig tartott a felszabadító háború? Kinek köszönhetjük, hogy hazánk felszabadult a török uralom alól? Ki volt e hadjárat értelmi szerzője? Kik vettek részt e hadjáratokban? Mi volt e háborúkban a magyarság szerepe? Milyen közeli eseménnyel hasonlítottuk össze az akkori ország-felszabadulást? Milyen hasonlóságot találtunk e két esemény között? Mi volt köztük az ellentét? Miért szenvedtük el a másfél százados török uralmat? Milyen volt a felszabadított terület földje? Népe? Milyen áldozatot hozott tehát a magyarság Nyugatért? Mit érdemelt volna ezért az önfeláldozó küzdelemért Nyugattól? Megkapta, amit érdemelt? Milyen okból akart keletre terjeszkedni a Habsburg-hatalom? E szempontból mire volt szüksége a bécsi kormánynak? Hogyan gondolták ezt keresztülvihetőnek? Hogy nevezzük ezt a beolvasztó és alkotmányunkra sérelmes politikát? Mikor érkezett el az ideje annak, hogy nyíltan is fellépjenek központosító törekvéseikkel? Miért szenvedett a nemesség? Miért a jobbágy? Mit tett a terheit tovább tűrni nem tudó nép? Ki felé fordult a nép figyelme szorongattatásában? Milyen őstől származott Rákóczi Ferenc? Mit tudunk gyermekkoráról? Milyen életet akart élni Rákóczi? Mi készítette mégis arra, hogy ősei példájára a nemzet szabadságáért küzdjön? Mi történt vele tervének kipattanásakor? Hová menekült? Kik keresték fel lengyelországi szállásán? A jobbágyok felkelése mivé avatta ezt a felkelést?

b) *Célkitűzés.* A mai órán Rákóczi Ferenc szabadságharcáról beszélünk.

II. T á r g y a l á s. Mondottuk már, hogy ennek a szabadságharcnak sikere mindvégig attól függött, milyen eredménnyel végződik a spanyol örökösödési háború. Amíg az lekötötte a császári seregeket nyugaton, addig Rákóczi-szabadságharca győzelmesen haladt a maga útján, ha azonban a Habsburg uralkodó seregei győzedelmeskednek a franciákon és szövetségeseiken, Rákóczi sorsa is megpecsételődik. (Utalás Bethlen Gábor és I. Rákóczi György felkeléseire!)

a) *A szabadságharc első sikerei.* Míg Rákóczi Bercesényivel Lengyelországban a francia szövetség kieszközlésén dolgozott, tudjuk, hogy az elégtelen jobbágyok itthon Esze Tamás és társai vezérletével kibontották Rákóczi zászlóit, megtámadták az idegenpárti nemesek birtokait, azokat pusztították, mindaddig, amíg Károlyi Sándor szatmári főispán Dolhánál (1703) szét nem verte őket.

Rákóczi a fölkelők vereségét hallva, mindent megfontolva, még ez év júniusában elindult Lengyelországból. Előbb kibocsátotta „*Recrudescent...*” kezdetű kiáltványát, amelyben megindokolta, hogy miért fogott fegyvert, majd átkelt a Vereckei-hágón Bercesényi kis lengyel csapatával. Előbb csak saját jobbágysai várták, de néhány hónap alatt zászlaja alatt voltak már a nemesek is minden rang és valláskülönbség nélkül, mert Rákóczi nemcsak egy részéért, annak vallásszabadságáért, hanem az egész magyarság szabadságáért, függetlenségéért fogott fegyvert. Így született meg Rákóczi szabadságharca, és látott napvilágot az a magyar nemzeti hadsereg, amelyet előtte néhány évtizeddel nagy őse, Zrínyi Miklós a költő sürgetett, de amelynek megvalósítását ő meg nem érthette.

A lelkes kuruc hadak diadalról-diadalra haladtak s a Felső-Tisza vidékéről kiindulva, már az első évben Magyarország nagy részének urai lettek. A következő évben a Dunántul került kuruc kézre. A nagyszerű kuruc könnyű lovasság Bécs alá is elnyargalt, rémitve az osztrák fővárost és a császári udvart, rabolva, pusztítva az ausztriai tartományokat Morvaországtól le Krajináig. Közben Erdély fejedelmévé választja Rákóczit (az utolsó választott fejedelem). A várostromhoz fel nem készült kurucok csupán a megerősített helyeket hagyták meg a császáriak kezén. Különösen áll ez Erdélyre, ahol Rabin tábournok örködött az új császári tartományon.

Rákóczi sikereinek láttára a császár békajánlatot tett, s halála után fia, I. József (1705—1711) is megújította az alkudozásokat. Rákóczi ilyen nagyfontosságú dolgot a rendekkel akart megtárgyalni, ezért országgyűlésre hívta őket Szécsénybe, ahol meg is jelent valamennyi vármegye és város követe (1705.) A felkelők a nemrég kialakult lengyel fegyveres konföderációk (szövetségek) mintájára „nemzeti szövetséget”

kötöttek egymással, Rákóczit pedig a „szövetkezett magyar rendek” *vezérlő fejedelmévé* választották. Majd felhatalmazták Rákóczit a béke megkötésére, de az egység nem jött létre. A kurucok ugyanis tiltakoztak az 1687-i törvények ellen (a Habsburg-ház fiúági örökösödése, az Aranybulla 31. pontjának eltörlése), követelték az Ujszerzeményi Bizottság eltörlését, az új adók, a jászkunok területeinek elzálogosítása, a jobbágyoktól való turhított adok behajtásának módja ellen erőlesen ellenszorgultak. Mindezekhez még hozzakerült, hogy Hollandia, Anglia, Svéd- és Lengyelország kezeskedjenek azért, hogy a császár a békeszerződést meg is tartja, az abban vállalt kötelezettségeket végrehajtja; de követelték Erdély szabadválasztási jogát, az idegen katonaságnak az országból való kivételét is. Természetes, hogy ezek elfogadása egyet jelentett volna a Habsburgok minden eddigi vívmányainak visszavonásával, a békeszerződés megtartásának kezessége pedig megalázta volna az ellenfelet.

Mivel erről Bécs hallani sem akart, a döntést egyedül a fegyverek erejének kellett meghoznia. A felkelőkre nézve szomorú *höchstädti* csata után azonban nyilvánvaló lett újra, hogy a francia hadsereggel való együttműködés lehetetlen s Magyarországnak egyedül, a saját erejéből kell feltételeit a bécsi kormányra kényszerítenie.

A békealkudozások befejezése előtt I. József seregei újabb győzelmeket arattak a franciákon (1706), mire ő a felkelők fegyveres legyőzésére határozta el magát. A harc tehát elkészenedetten folyt tovább.

b) *XIV. Lajos és a magyarok.* Amíg a francia király fegyvereit diadal kísérte, addig pénzzel és fegyverrel támogatta Rákóczit. Amint azonban Lipót hadai kerekedtek felül, XIV. Lajos, még ha akarta volna, sem segíthette őket többé. Pedig érdeke most még jobban kívánta, hogy a fölkelők továbbra is lekössék ellenfelét s hogy fegyverüket ne tegyék le. Viszont Rákóczi is látva azt, hogy neki is csak a fegyverben lehet bíznia, a francia királlyal írásbeli szövetséget akart kötni, hogy annak segítségét magának biztosítsa.

XIV. Lajos úgy segített magán, hogy a kurucokkal való szövetséget ahhoz a feltételhez kötötte, hogy a Habsburg-háztól szakadjanak el. Ravaszul kieszelt terv volt ez, mert teljesítése esetén a kurucok többé nem tehetik le a fegyvert, hanem az ő szövetsége nélkül is kénytelenek lesznek küzdeni.

Rákóczi azonban ilyen nagyfontosságú dologban nem akart egyedül határozni. Ezért *Ónodra* országgyűlést hirdetett (1707). A tanácskozó rendekre nagy hatással volt az a körülmény, hogy Erdély — a fejedelmi székbe iktatván Rákóczit — már elszakadt az uralkodóháztól. Az országgyűlésen összegyűlt rendek az erdélyiek példájára szintén elszakadtak a Habsburg-háztól és azt trónvesztettnek nyilvánították.

Rákóczi — most már mint vezérlő fejedelme az országnak — szinte királyi hatalmat gyakorolt a szövetséges vármegyék és városok területén. Mint alkotmányos uralkodó, nemcsak hogy új nemzeti hadsereget szervezett, hanem minden tekintetben új Magyarországot, független és alkotmányos nemzetállamot kezdett építeni. Erdélyt, elkülönítve Magyarországtól, saját törvényei szerint kormányozta.

c) *Lehanyatlík a kuruc zászló.* XIV. Lajos ezzel elérte célját. A spanyol örökösödési háború további folyamán vereséget szenvedett a nyugati harctéren, így teljesen magára hagyta a fejedelmet. De nem valósultak meg Rákóczi egyéb reményei sem, amelyeket más külföldi hatalmak támogatásához fűzött.

Igy az északi, orosz-lengyel-svéd háborúban — amely kapcsolatban fejlődött ki a spanyollal — Nagy Péter cár Rákóczit szemelte ki a lengyel trónra, s ígéretet tett közvetítésre a kurucok és a bécsi udvar között; ugyanekkor azonban I. Józsefnél Rákóczi ellen áskálódott. Reménytelen volt Rákóczi azon terve is, hogy az örökösödési háborúból elvonja Angliát és a maga oldalára állítsa.

A magukra maradt felkelők ereje pedig egyre fogyott. A hatalmas ellenféllel szemben a fejedelem serege nemzeti hadsereg volt ugyan, tele lelkesedéssel és vitézséggel, de fegyelmetlen és járatlan a korszerű haditudományban. A főnemes-tábornokokból hiányzott a szakképzettség, a tapasztalat és a hadvezetésre való rátermettség. Ezenkívül a felkelők serege Rákóczi minden áldozatkészsége mellett is eleitől fogva rosszul fegyverzett volt, különösen tűzérsege nem jutott a korszerű fegyverekhez, ostromágyúkhöz. A császári hadvezérek viszont — Savoyai Jenővel élükön — a magyar felszabadító és a spanyol örökösödési háborúk tanulságai alapján újjászervezték és felszerelték seregüket. Ennek lett következménye az, hogy bár kisebb rajtaütéseken, ütközetekben mindig a kurucok győztek, döntő győzelmet nem tudtak kivívni a császáriak ellen. A hosszan elnyúló háború kiadásainak fedezésére még a mérhetetlen Rákóczi-vagyon is kevésnek bizonyult, Rákóczi viszont nem akart adót kivetni a népre, hanem rézpénz kibocsátásával akart segíteni a bajokon, ez viszont annyira elértéktelenedett, hogy valóságos pénzromlást idézett elő.

Voltak, akik úgy elkeseredtek a sikertelenség és pusztulás láttán, hogy otthagyták a kuruc zászlót és a császári sereghez pártoltak. Így tett Ocskay, a „Rákóczi villáma”; ezt akarta megtenni Bezerédy is, amiért mindketten fejükkal lakoltak. A trencsényi csatavesztést sorra követték a többiek, s egymásután veszett el a kurucok számára a Felvidék, Erdély, a Dunántul, hogy végre viasszaszoruljanak oda, ahonnan kiindultak: a Felső-Tisza vidékére.

Tetézte a szerencsétlenséget a pestis és a himlő, amely va-

lósággal megtizedelte a harcba már úgylis belefáradt lakosságot. A hű vezérek (vak Bottyán, Balogh Ádam) minden erőlködése hiábavalónak bizonyult már, a császári seregek — a nyugati győzelmek, majd a béke megkötése után — egyre nagyobb számban nyomultak az országba.

d) *A szatmári béke.* A fejedelem maga is belátta, hogy nem folytathatja tovább a harcot. Megbízta hát Károlyi Sándort, hogy tárgyalásokat folytasson a béke érdekében a császári seregek új vezérével, a magyar Pálffy Jánossal. Így sikerült a békét létrehozni, amelynek engedékenységeért Pálffy János nem egyszer a bécsi kormány nehezítését is magára vállalta. A létrejött béke szerint a király tiszteletben tartja Magyarország és Erdély jogait, vallási törvényeit, a felkelőknek — hűségesküi letévése után — kegyelmet adott, ez ígéretekre nézve azonban semmi biztosítékot nem adott. Teljes kegyelmet ígért Rákóczinak is, ha visszatér a király hűségire.

A béke tehát helyreállította az alkotmányt és nem követte a magyarság lefegyverzését.

Rákóczi azonban ragaszkodva eddigi elveihez, melyeknek védelmére életét és nyugalomát áldozta fel, nem fogadta el, hanem óriási vagyonáról lemondva, önkéntes számkivetésbe ment. Egy ideig Lengyelországban tartózkodott. A körötte élő néhány száz menekült eltartására minden maradék pénzét feláldozta, lengyelországi birtokait megterhelte, maga Bercsényivel együtt szegényes viszonyok között élt. Majd Angliába utazott, ott azonban nem engedték be Londonba, mire Franciaországba tért, XIV. Lajos országába, melyben a francia király önzésétől tönkretéit fejedelmek kaptak menedékhelyet. Egy ideig a királyi udvarban élt, mint nagy tisztelettel körülvett királyi vendég, majd megunva annak könnyű életét, visszavonult Grosboisba, a kamalduli szerzetesek kolostorába, s mintegy másfél évig a szerzetesek szigorú életét élte. Utóbb a török császári hadjárat hírére Törökországba hajózott, hol azonban szintén nem talált szerepre, reményeit nem tudta megvalósítani. Mélységes hitében Istenre bízta igazának megítélését, s minden földi vágyról lemondva, szinte kolostori életre rendezte be rodostói életét.

Csaknem negyedszázados bujdosás után érte el halála 1735 április 8-án. Őt, aki mindenét hazájáért áldozta, szívébe zárta a nemzet is. Nemzetének nagy szerete még porladó csontjait is összeszedte a konstantinápolyi francia lazaristák templomában s országos ünnepségek között hozva végre hazai földre, ahol a kassai székesegyházban temették el (1906). Bujdosó társai hűséges apródjával, zágoni Mikes Kelemennel együtt máig is ott nyugszanak a Márvány-tenger mellett, „nagy Törökországban”... A világháború után ismét hontalan lett a hazatért fejedelem. Húsz évi újabb számkivetés után végre ismét

hazatért annyira szeretett hazájába, hogy példájával tanítsa az önzetlen, áldozatkész, a hazaért mindent feláldozni tudó hazaszeretetre minden magyar nemzedéket!

III. Összefoglalás. a) Értékelés.

A szomorú vég ellenére is azt mondhatjuk, hogy Rákóczi szabadságharca elérte célját. Egyrészt azért, mert *véget vetett a központosítási törekvéseknek, s az ország alkotmányos kormányzását biztosította*; másrészt azért, mert *visszaadta a nemzetnek önbizalmát*. Szabadságharcma jó figyelmeztető volt Bécs számára, hogy belássa: az *erőszakos központosítás és beolvasztás politikája mindig megtörik Magyarország ellenállásán*.

Rákóczinak elévülhetetlen történelmi érdeme az tehát, hogy az elnyomó és központosítani akaró korszaknak hazánkban véget vetett és *megakadályozta, hogy az országot más oszt-rák tartomány módjára (Csehország) bekebelezzék az ausztriai-ház örökös tartományai közé*. Szabadságharca visszaadta a nemzet súlyát, tekintélyét a bécsi kormányzat szemében.

(A tábla képe a két tanítási óra végén: lásd: Hogyan vezettessük a történelmi munkanaplót? 195. és 196-ik oldalán.)

Utalás: Mátyás halálakor 4 millió magyarból Rákóczi szabadságharcának végén két és félmillió maradt! Rákóczi volt az első, aki az *egész nemzetért* küzdött. Nemzetéért nála többet senki nem áldozott.

Szemléltetés: (a Történelmi Olvasókönyv megfelelő kötetiben) A munkácsi várban: Rákóczi Sárosban, Rákóczi a határon; Rákóczi megjött... Ocskay Lászlóról való ének; Vak Bottyán haldoklik; Rákóczi temetése...; Rákóczi halála; Mikes Kelemen. *Képek*: Dudits Andor: Az ónodi országgyűlés; Benczur Gyula: Rákóczi Ferenc elfogatása, Rákóczi sírja Kassán; Madarász Viktor: Zrinyi Ilona átadja Munkács várát; Mátyóki Ádám: Rákóczi.

Vicsay Lajos.

Német nyelv.

A német dalok hatása tanulóinkra.

Pedagógiai-lélektani vizsgálat.

„Gesang macht den Menschen frei.“

A Cselekvés Iskolája múlt tanévi 5—7. számában elméleti vonatkozásaiban foglalkoztam a dal jelentőségével a német órán és ezzel kapcsolatban egy dal feldolgozását is közöltem. Utaltam ott arra, hogy a dal milyen felszabadító hatást gyakorol a gyermeki lélekre és olyan nagy pedagógiai érték rejlik benne, hogy kár lenne kiaknázatlanul hagynunk.

Az idegen nyelvtanítással kapcsolatban a dal, az ének fontosságát először a *reformmozgalom* (Viëtor és M. Walter), de azóta is a kérdés valamennyi neves külföldi szakírója (Aronstein, Bohlen, Hübner, Krüper, Münch, Schwedtke-Salewsky, Strohmeier, Wendt) hangsúlyozza.

A századvégi pedagógia túlzott intellektualizmusában a testi, az érzelmi, erkölcsi és akarati nevelést egyaránt mellőzte. Csak az értelem kiművelésével törődött. Ezzel nagy tévedést követett el. A gyermeki lélek ugyanis különösen fogékony az érzelmekre. Akinél a német nyelvtanítás merő intellektualisztikus képzés, az a gyermeki lélek egy széles területét hanyagolja el.

A dal alkalmat ad arra, hogy a gyermek természetes *beszélő- és cselekvőképességét* természetes irányba tereljük. Az ének gyakorlásával a *beszéd-képességet* is fejlesztjük. Elhanyagolásával a beszéd is veszít szépségéből, dallamosságából.

Az intellektualisztikus felfogás a nyelvben csak képzetek kifejezőjét látja. Hogy a nyelvnek ritmikai és melodikai elemei is vannak, tehát emocionális hatást is gyakorol, azt teljesen figyelmen kívül hagyja. Bizonyos az, hogy más a beszéd zeneisége, mint az éneké. De a dal felbecsülhetetlen jelentőségű a helyes hangsúlyozás és kiejtés elsajátításában.

A szép énekléssel az esztétikai és az akarati nevelést szolgáljuk. Tartalmi elemeivel a dal az értelmi és az erkölcsi nevelésben is értékes segítőeszköz.

A tanítási órán természetesen csak *nyelvi és lélektani* szempontból megválogatott dalanyag kerülhet elő.

Nyelvi szempontból a könnyenérthetőség fontos követelmény. Ezért az első osztályban csak a legegyszerűbb dalok alkalmazása helyénvaló. Ilyenek a különböző játékdalok, egyszerű gyermekdalok.

Fokozatosan bővül ez a kör a felső osztályokban. Jó ha kezdettől fogva a természetéről szóló kedves, hangulatos dalok is érvényesülnek. Az év különböző szakaszaihoz (tavasz, nyár, ősz, tél) ünnepeihez, főként a Mikulás-naphoz és a karácsonyhoz fűződő dalok rabul ejtik a gyermeki szíveket. A tréfás, vidám tartalmú, élénk dalok megfelelő előkészítés után mély nyomot hagynak a gyermeki lélekben. Ezért fontos, hogy a német nyelv tanára ne csak rideg szakember legyen, hanem nevelő-pedagógus, aki állandóan figyeli a gyermeki lelket és tudja azt, hogy mivel indíthatja meg.

Bennünket a fentiekkel kapcsolatban a német nyelvtanítás keretén belül a dal alkalmazása és a tanulókra gyakorolt hatása érdekel.

Az elmúlt tanév végén ebből a célból *vizsgálatot* végeztem a fiúiskolában. Azt kívántam megtudni, hogy milyen hatást gyakoroltak a német órán tanított dalok tanulóimra. Az ősz-

szefoglalók után körkérdéseket intéztem hozzájuk. Számozással egymás után a táblára írtam a kérdéseket. Ezekre mindenki szabadon, írásban válaszolt. Beszédet, hangos megjegyzést nem engedélyeztem, nehogy egy-egy közbevetett szó az összes válaszra kihasson. Felső osztályosaimnál a név megjelölése nélkül kértem a feleleteket. Ezzel is kizárni kívántam minden személyes gátló körülményt.

Ismeretes, hogy minden elővigyázat ellenére is az ilyen válaszok sohasem tekinthetők teljesen tárgyilagosaknak. Mindazonáltal a hibaforrások lehető kiküszöbölésével elég nagyfokú objektivitásra tehetünk szert. Összesen 97 tanulóól (I. 25. II. 27. III. 21. IV. 24.) kaptam feleletet és ezt az anyagot dolgoztam fel.

A vizsgálat elég tekintélyes anyagra terjedt ki. Az elmúlt esztendőben a következő dalokat tanulták növendékeim (zárójelben az előző év(ek)ben tanult dalok): *I. osztály:* Das Bienchenlied. Das Steckenpferd. Nikolauslied. O Tannembaum. Stille, stille, Mailied. *II. osztály.* Nikolauslied. Stille, stille. Christkindchens Einlaß. Der Weg zur Schule. Schöner Frühling komm doch wieder. Hänschen klein. Alle Vögel sind schon da. (Das Steckenpferd. Das Bienchenlied. O Tannembaum. Der Gänse dieb. Der Weihnachtsmann. Kuckuckslied. Frühlingslied. Mailied. 'Was scharrt die alte Henne. Wenn die Schulzeit verflossen.) *III. osztály.* Das Lied vom Monde. Heidenröslein. Nikolauslied. Ihr Kinderlein. Christkindchens Einlaß. Sommeraus singen. (Der Gänse dieb. ABC, die Katz' lief in den Schnee. Frühlingslied. O Tannenbaum. Der Weihnachtsmann. Schöner Frühling. Bauernlied. Alle Vögel sind schon da. Kuckuckslied. Der gute Kamerad.) *IV. osztály.* Lieb' Heimatland, ade! Abendlied. Nikolauslied, Ihr Kinderlein. Stille Nacht. Das Christkind. Nachtigall, Nachtigall. (Der Gänse dieb. ABC, die Katz' lief in den Schnee. Frühlingslied. Mailied. Alle Vögel sind schon da. Der gute Kamerad. Das Lied vom Monde. Heidenröslein. O wie wohl ist.)

Megkérdeztem tanulóimat arra vonatkozólag: *Szereted-e a dalt a német órán? Miért?*

A kapott feleletek 98%-a határozott *igen*. Ez az egyöntetű megnyilatkozás mutatja, hogy a dal a német órán nem ráparancsolt kényszer, hanem különös és jelentős élmény a tanuló számára.

Érdekes észrevételeket tehetünk, ha az igen-hez fűződő, magyarázatokat tekintjük.

Az *első* osztályosok egész egyszerűen okolják meg. „A dalt szeretem, mert széppé teszi az órát.” „Szeretem, mert szépen hangzik.” Mert szép és tanulságos.” „Vidámak és felvidítják az embert.”

A feleleteknek ezen a fokon emocionális gyökerük van. A

szép érzelme a dallal kapcsolatban náluk még nem differenciálódik. Ezen a fokon a tanuló nem keres különösebb megokolást. Elég számára a szubjektív érzés. Szereti, mert szép, mert tetszik. Tovább nem elemzi.

Más természetű a *második* osztályosok felelete.

Több tanuló értelmi alapon okolja meg. Gyakorlati hasznát látja a dalnak. „Szeretem, mert legalább nyelvünk beleedzódik a német nyelvbe.” „Igen, mert nyelvünk egészen beleszokik a németes kiejtésbe”, „Mert felfrissülünk tőle, és beleszokik nyelvünk a németes kifejezésekbe.”

A tanulóknak ez a csoportja annak a könnyítésnek ad kifejezést, amit a német nyelv idegen artikulációjának a megszokása szempontjából a német dal jelent. Beletörik, beleedzódik, beleszokik szerintük a nyelvük a német beszédbe. Ebben látják a dal, az ének praktikus jelentőségét.

Sokan azért szeretik, mert a dal lendületet ad a tanulásra. „Igen, mert felfrissülünk és jobban tudunk tanulni.” „Szeretem ha énekelünk a német órán, mert akkor sokkal jobban és jókedvvel tanulok egész órán.” „A német órán jó hogyha énekelünk, mert akkor az eszünk kereké jobban forog. A dal a német óra elején olyan, mint amikor megolajozzák a kereket, hogy jobban forogjon és hamarabb odaérjen a célhoz. Egyhangúan azt vallják, hogy a dal felüdít, vidámságot, jókedvet ébreszt. Lélektani tény továbbá az, hogy a jókedvvel végzett tanulás eredményesebb, mintha kényszerből és kedvetlenül történik.

Az iskoláskor enné szakaszában kezd kifejlődni az összetartozás érzése, a közösségi érzés. Jelentőssé válik a közös élmény, mert így az egyéni élmény hatása felfokozódik. Különösen a gyengébb, gyámoltalanabb tanuló számára nagyfontosságú a közösség. Egyik tanulóm így válaszolt: „Szeretem, mert szép amikor az egész osztály együtt énekel. Jól esik énekelni mikor elővesszük az egészet és látjuk, hogy milyen sokat tudunk.” Egyik másik is így nyilatkozott: „Igen, mert az osztályal énekelhetek.” Akiben nincs elég önállóság, önbizalom, annak számára az elismerés a közös siker nyomán nagyon sokat jelent.

Nem kelt meglepetést, hogy ilyen felelet is előfordult: „Igen, mert telik az óra.”

A *harmadik* osztályban már nagyobb számmal mutatkoztak ilyen feleletek: „Igen, mert telik az óra”. „Mert nem kell felelni.” „Szórakoztat a felelés helyett.” Megfigyelhető már néhány másodikosnál, de még inkább a harmadikosaknál, hogy ebben a korban nagy lelki változás következik be. A praepubertás korában bizonyos benső forrongás, nyugtalanság vesz erőt a tanulókon. Valami enyhe cinizmus, a kötelességteljesítés alól való kibúvás, mások kijátszása, és annak a tudata,

hogy „fölülmaradtam“ — jellemez sok serdülőt. Különben az osztályszellem is ezt a vonást mutatta.

De azért találkozunk szép számmal komoly, a dalt értékelő felelettel is. „Szeretem, mert gyakran felosztjuk a szerepet. Ilyenkor nem az egész osztály énekel, hanem egy. Továbbá, mert könnyebb mint a felelés, és szépen tanulunk belőle.“

A megokolásokban mind több értelmi elem, mindinkább a megfontolás nyomul előtérbe. Kitűnik ezekből a feleletekből, hogy a dalokon keresztül is tanul, gyarapodik növendékeink tudása. Azonban úgy érzi, hogy énekelni jobb és könnyebb mint felelni. „Szeretem, mert könnyebb mint az olvasmányok és néha még kedvet is önt belém a tanuláshoz.“

Többen kedvtelésből kívánják az éneket. „A német órán mindig énekelni szeretnék. Mert szeretem az éneket.“

Külön említést érdemel az egyik jó tanuló felelete: „Igen, mert megtanulunk németül is énekelni.“ Szavai fényt vetnek arra, hogy szemében az éneklés több valami, mint a felelés. Büszke arra, hogy nemcsak a megtanulandó anyagot sajátította el, hanem idegen nyelven énekelni is tud.

Az előző osztályok feleletéhez hasonlókat kaptam a *negyedik* osztályban is. De a megnyilatkozások itt már sokkal változatosabbak, többet mondanak és sok tekintetben jelentősen újat.

Előgyakorlat az ének itt is sok tanuló szemében a német órára. „Szeretem, mert gyakorlom a német beszédet.“ „Ha énekel kezdjük az órát, akkor sokkal nagyobb bizakodással indulok a felelés elé.“ A dal eléneklésével megerősödik abban, hogy amit megtanult, azt tudja is. Ez önbizalmat, bátorságot önt a tanulóba.

Feltűnő és sokatmondó a következő válasz: „Elősegíti a németnyelvi emlékezést.“ A dallam tehát mintegy felidézi, elővarázsolja a szöveget. Egy dallamra nem énekelhet akármit, hanem csak azt a bizonyos szöveget. A dallam tehát kitűnő eszköz a németnyelvi szövegek megőrzésére és felidézésére.

Egyik másik szerint: „Szeretem, mert dalban különösen szép a német nyelv.“ Ennek a tanulónak tetszését nagy mértékben megnyerte a német dal. Rokonszenve kiterjed minden német vonatkozású dologra, sőt így ír: „A háború végén szeretnék kimenni Németországba, tanulni, szétnézni, és akkor szeretnék német fiúkkal csoportban énekelni.“ Távoli elképzelt cél mennyire lelkesíteni tud egy 14 éves tanulót. Ennek a fiúnak a feleletében a korát jellemző kalandvágy nyilatkozik meg. Messzemenő terveket sző ezzel kapcsolatban.

A tudáson érzett öröm elővarázsolója is lehet a dal. „Legjobb érzés az, amikor a négy év alatt tanult énekeket mind elővesszük. Ilyenkor boldogság tölti el lelkemet. „Mégis tudok én valamit!“, ha mást nem, egy pár német dalt. Tapasztalatból

tudjuk, hogy az olvasmányok, a beszélgetési anyag, a nyelvtan, esetleg a versek is előbb-utóbb feledésbe merülnek. De sokáig megmarad emlékezetükben a német dal és erre a maradékra a tanuló miundig büszke lesz.

Figyelemreméltó a következő válasz is: „Szeretem a dalt a német órán, főként akkor, amikor az egész négy évi anyagot felelevenítjük. A dalokkal együtt eszembe jut az elmúlt idő.” Egy-egy régi dal az asszociáció törvénye szerint elővarázsolja a letűnt időt. Megjelenik önmaga előtt a tanuló mint kis elsőosztályos diák, aki az O Tannenbaummal köszöntötte a karácsonyfát. Eszébe jut a tél, a hócsata és ki tudja hány apró emlék. Azután második, harmadik osztályos kora elevenedik meg és vele megannyi élmény. Többszörös lelki gazdagságot jelent így a dal.

A német dalokkal a tanuló tudása gyarapszik. „Igen, mert annnyival gazdagabb vagyok a tudásban.” Másik szerint: „Anyanyira megszoktam, hogy el sem tudom képzelni nélküle a német órát.” Ez utóbbi a dalt a német óra szerves részének, elmaradhatatlan mozzanatának tartja.

Az értelmi megokolásokon kívül itt is a dalok mellett szól a vídámság, jókedv, élénkség.

Már csak néhány tanuló érvel azzal: „Igen, mert telik vele az idő.”

Ha már most összefoglaljuk a négy osztályban kapott feleleteket, úgy a következő megállapításokat tehetjük.

A dal helyénvaló a német órán. Az a tanár, aki még nem vagy csak kevésbé használja fel a benne rejlő értékeket a maga munkáját teszi eredményesebbé, tanulóinak szellemét, tudását és érzésvilágát gazdagabbá akkor, ha minél több dalt tanít. A dal alkalmazását maguk a tanulók kívánják és meg is okolják. a) A dal a német órára való, mert szép. b) Mert beletör a nyelvet a németes kiejtésbe. c) Mert felfrissít és utána jobban megy a tanulás. d) Általa többet tud a tanuló. e) A közösségi érzést fejlesztheti. f) Segít a német szöveg megőrzésében. g) Általa gyakorolja a tanuló a német beszédet. h) Sok lelki öröm forrása. Mindezek mellett az a hátrány, amit néhány tanuló számára a dal csak mint időtöltés jelentős, elenyésző. Ez a hátrány is megfelelő eljárással minimálisra csökken.

A tanulókra vonatkozólag a négy esztendő alatt *sajátsgos benső fejlődést* állapíthatunk meg. A 10 éves tanuló megnyilatkozásában csupa spontánitás, önkénytelenség mutatkozik. Benső szükséglet nála, hogy önmagát adja. Nem tud más lenni mint ami, és ezt leplezetlen őszinteséggel tárja fel. A 13–14 éves tanuló már nem tud annyi természetességgel valamihez hozzákapcsolódni. Szeme kitekint az ezerarcú külső világra, amelynek roppant sok benyomását kell felfognia és ér-

telmeznie. Ezért a belső nyugtalanság, bizonytalanság nála. Ebben a számára zavaros világban úgy akarja én-jét elhelyezni, hogy felül maradjon. A 10–12 éves tanuló a dolgokat reálisan tekinti. Gyakorlati hasznukat felismeri és annak megfelelő jelentőséget tulajdonít. A 13–14 éves tanuló már jobbra számító és raffinált. Mindent a maga javára akar fordítani. Ebben a korban feltűnően kalandvágyó, de a sok terv, elképzelés bizonytalanná teszi. A bizonytalanságtól való menekülés ráutalja a közösségre. De a közösséghez való vonzódás legtöbbször még nem az igazi közösségi szellem, hanem a bandaszellem megnyilatkozása.

A tanított dalanyagra vonatkozólag is megkérdeztem tanulóimat: *Melyik német dalt szereted a legjobban? Miért?*

Az első osztályosok felelete a következőképen oszlott meg: Stille, stille. (16%). Megokolása egyszerű. „Mert szép karácsonyi dal.” O. Tannenbaum (24%). „Mert megható szép téli dal. Mindenkit elragad a dallamával.” Nikolauslied (8%). „Mert élénk. A jó Mikulást hívták a gyermekek. A vidámságot, a jókedvet szeretem benne.” Mailed (36%). „Mert benne van a tavasz bekövetkezése.” Néhány tanuló (16%) nem tudott egyet kiválasztani. A 10 éves tanulónak sokszor még nincs határozott véleménye.

A megokolások túlnyomó részben azonosak az első kérdésre adott válaszokat. Tetszik, mert szép, vidám, élénk. A tartalmi elemek közül csak a reá különösképen ható mozzanat rogadta meg. (Nikolauslied.) A dal inkább hangulattartalmával és dallamával hat.

Fejlődést mutatnak a második osztályosok feleletei. A vélemények megoszlása a következő: Alle Vögel sind schon da. Schöner Frühling. (22.2—22.2%). Hänschen klein. (11.1%). Stille, stille. Das Steckenpferd. Frühlingslied. Nikolauslied. (7.4—7.4%). O Tannenbaum. Kuckuckslied. Der Weg zur Schule. (3.7—3.7%).

A megokolások már más természetűek. „Szépen hangzik. A madarak itt vannak már, ugrálnak és fütyülnek. A tavasz be akar masírozni hozzánk. Itt van már az egész madársereg és vidám esztendőt kíván nekünk. Amit mondanak, azt mi a szívünkbe fogadjuk. Játsszunk a mezőn, énekelünk, ugrándozunk.” (Alle Vögel sind schon da.)

Egy másik tanulónak a tavasz utáni vágyat kifejező dal mondott sokat. „Szép a szövege. A nap nem süt, pusztá, üres minden. A hegy fölött szeretnék repülni, szeretnék zöld völgyet látni. Szép tavasz jöjj már el, annyira várunk. Jöjj már el szép tavasz, hozz nekünk szép tájat és virágokat.” (Schöner Frühling.)

A gyermek és édesanyja közti kapcsolat is megkapó élményt nyújthat dalban. „Nekem a Hänschen klein című dal

tetszett legjobban. A költő egy kisfiú történetét mondja el. Még egészen piciny, amikor elmegy világgá. Édesanyja siratja. Hét évig él idegenben szomorúság és öröm között. Amikor megbánja tettét, hazatér. Egy, két, három ember is elmegy előtte, de nem ismerik meg. Leánytestvére sem ismeri fel. Csak az édesanyja köszönti mindjárt és azt mondja: Isten hozott fiam!

A tanulók válaszából az tűnik ki, hogy itt már a szöveg megértése, a tartalmi elem felfogása válik fontossá. A 12 éves tanuló a dal értelmét, annak mondanivalóját a maga körülményeire, a saját életére vonatkoztatja. Így átéli, elsajátítja. Megkapja a téli táj zordsága, és felvidul a tavaszi napsütésben a virágnyílás és madárdal közepette. Megnyílik a szíve és dalra fakad. Némelyiknek a kis megtérő fiú sorsa mond sokat. Bizonyosan átérezte a dalon keresztül azt, hogy ő maga is hány-szor megbántotta édesanyját. A kis Jancsi története megindította. A dalok lágy, szomorú dallama vagy élenksége a második osztályban is fontos tényező.

A harmadik osztály választása a következő dalokra esett: Der gute Kamarad. Sommeraussingen. Heidenröslein (18.8—18.8%). Ihr Kindelein (4.1%). Das Lied vom Monde. Christkindchens Einlaß. (9.4—9.4%). O Tannenbaum. Nachtigall, Nachtigall. 4.7—4.7%).

A harmadik osztályban már jobban összeforrt a tanulósegreg. Nagyobb a szolidaritás jóban-rosszban. Rokonszenves a bajtársiasságról szóló dal. „Azért tetszett, mert a katona bajtársiasságáról szól. Azért is, mert jól lehet rá lépni, menetelni.” Az önfeláldozó bajtársiasság imponál. A katonás szellem, a fegyelem, a bajtársiasság a levanteórákról ismert. A dal a háborúval kapcsolatos. És most háború van. Aktualitása, valamint induló üteme is hozzájárult a tanuló tetszésének a megnyeréséhez.

Ebben az átmeneti időben a tanuló nagyon érzékeny. Könnyű megnyerni, de elriasztani is. Bizonyos ellenzékiesség gyakori magatartásformája. Ennek ad hangot a következő felelet: „Nekem a Heidenröslein tetszett. Azért, mert a fiút megszurta a tüsök, de ő mégis leszakította a rózsát. Szép ritmusa van.” A második dackorszak küszöbén gyakran tapasztalunk makacsságot a gyermeknél. Tért hódít a „Csak azért is!” szellem. Ha tilos, azért is megteszi. Ha veszélyes annál csábítóbb, megmutatni, hogy ő nem olyan akármilyen legény.

Többnek a Sommeraussingen című dal tetszett. A nyár változatos élmények sokaságát jelenti a gyermek számára. Hogyne lelkesednék érte! „Mert szeretem a nyarat és mert szereposztással lehet énekelni.” A felelet második része azt mutatja, hogy felismeri a változatosságban rejlő szépséget. A dal már nemcsak úgy szép, ha az egész osztály együtt énekl, hanem ha lehetőséget ad az egyéni szereplésre, az egyéni tehet-

ség érvényesülésére. Feleletében az érvényesülési vágy mutatkozik.

A vallásos tartalmú dal iránt mindenkor fogékony a gyermek lelke. „Azért tetszett, mert a kis Jézuskáról szól. Az tetszett benne, hogy a mennyei Atya letekint a mennyből arra a kisiúrra, aki eljön a Jézuskához.” (Ihr Kinderlein.) Feleletéből érezni lehet a személyes vonatkozást.

A *negyedik* osztályban legtöbbször a Lieb' Heimatland, ade! (36.9%) című dal mellett nyilatkoztak. A további feleletek megoszlása: Nachtigall, Nachtigall. Ihr Kinderlein (12.3—12.3%). Stille Nacht. Abendlied. Lorelei (8.2—8.2%). Nikolauslied. Kuckuckslied. ABC, die Katz lief in den Schnee (4.1—4.1%).

A *negyedik* osztály végén a tanuló életének egy szakasza befejeződött és új kezdés előtt áll. Valami elfogódottság vesz rajta erőt. A régi iskolától, osztálytársaitól búcsúzik. De talán a szülőföldjét is el kell hagynia, idegenbe, ismeretlenek közé kell mennie. Ezért válaszol olyan érzékeny hangon. „A Nun ade, du mein lieb' Heimatland kezdetű dal tetszett nekem a legjobban. A hazaszerető, szülőföldszerető ember búcsúzása szólal meg ebben az énekben. Az tetszik benne, hogy amikor az ifjú elmegy, nem tudja szavakban kifejezni a szülőföld iránti szeretetét, s csak az buggyan ki a száján: Isten veled szülőföldem!” Figyelmet érdemel a válaszban az is, hogy ifjúról beszél. Magát is ifjúnak tekinti. A korra jellemző nagyfokú érzékenységet mutatkozik válaszában. Egy másik növendékem így nyilatkozott erről a dalról: „A hazájától búcsúzó fájdalommal szólal meg benne. Szép zenéje van. Egyszer a szívtestőr moziban játszottak egy darabot és volt benne egy kivándorlócsoporthoz. Ott is énekelték. Nagyon megható volt.” Dallamos-sága, zeneisége miatt több tanulónak tetszett. Válaszuk fejlettebb zenei érzékre vall. „Jó ütemű, szépen komponált dal. A végén szép az ismétlés: Szeretett szülőföldem Isten veled!”

A dalnak nagy átalakító hatást tulajdonít egy tanuló. Mintha a régi görög felfogást hallanók a dalról. Azt tartja, hogy a dal még a rossz embert is jó útra téríti. „Azért tetszett nekem, mert élénk ritmusa van. A fülemile éneklése és annak szépsége nyilvánul meg benne. A fülemile olyan szépen énekel. Ez a rossz embereket is megjavítja és jó útra téríti.” (Nachtigall, Nachtigall.)

A serdülő nagy érzékenységet mutat. Az érzelmein keresztül fog fel sok mindent. Azért is olyan erős a patak csobogásának, az esti hangulatnak a hatása. „Esti hangulat a patak partján. Nemcsak a szövegén, de még a dallamán is érezhető az esti hangulat. Sőt a kis patak csobogását is hallom.” (Abendlied.) A 10—14 éves korban igen erősen jelentkeznek a különböző képzet-típusok. A felelet fejlett auditív típusra, to-

vábbá élénk képzeletre utal. De bizonyos szentimentalitás is kitűnik belőle.

A karácsony varázsa itt is hat. Azért nyilatkozik így: „Általában a karácsonyi dal a legszebb nekem. Ez a dal a Jézuska iránt való szeretet dala. A Jézuska dicsőítése van benne. (Ihr Kinderlein.) Más tanulónak a Stille Nacht tetszett. „A szent család egyedül van ébren. Szép a dallama. Magyar szövegét is ismerem. Szép képeket talállok benne.“ A magyar szöveg alkalmas arra, hogy a dal szépségét még jobban átéreztesse, fokozza.

A harmadik és negyedik osztályosok feleletében újabb fejlődési fok figyelhető meg. A dal már nemcsak esztétikai és értelmi elemeivel hat, hanem megragadja a tanuló erkölcsi érzületét. A bajtársiasság, a mindenkire gondot viselő Isten, a szülőföld és hazaszeretet megnyilatkozása, a dálnak jóra buzdító hatásnak a felismerése a tanuló erkölcsi fogékonyságára mutat.

(Folytatása következik.)

Dr. Schleicher Lajos.

Földrajz.

Egyiptom. (A Nilus völgye.)

Tanítás a polgári iskola III. osztályában. 2 óra.)

I. Bevezetés. Megismertük Szahara és Szudán földrajzát. E két terület sok olyan földrajzi vonást visel, mely Egyiptomra is ráillik, vagy legalább is kapcsolható az ottani viszonyokkal. Tudjuk, hogy a nagylégnyomású száraz, sivatagi öv az atlanti partoktól megszakítás nélkül vonul keletre, a kontinens legészélebbi részén, az Ázsiába is. Nem végződik tehát a Nilusnál. Ez a folyó csakis áthatol rajta, szerencsés körülmények folytán. Ennek nagy jelentősége van.

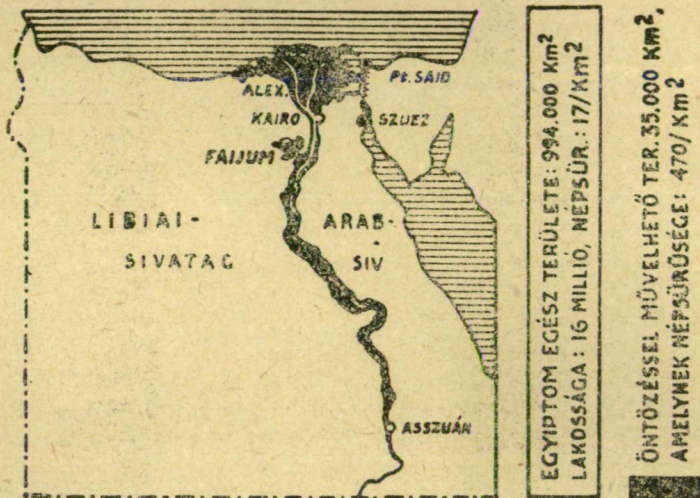
Megkérdezzük a tanulókat: *mit hallottatok Egyiptomról?* (Történelmi tanulmányok a régi állami szervezetről és a kultúra emlékeiről.)

Herodotosz mondása, hogy „Egyiptom a Nilus ajándéka“. Megtanuljuk, *miért tekintjük Egyiptomot a Nilus ajándékának.*

II. Tárgyalás. 1. Megállapítjuk az ország és a Nilusvölgy helyzetét, határait. Hol ered a Nilus? (Nagyon sok ideig ismeretlen volt a folyó eredete, felkutatását sokáig nagy érdeklődéssel kísérték.) A térkép azt mutatja, hogy az *Albert-* és az *Edvard-tavak* vizét vezeti le. Fő forrása azonban a *Viktória-tóból* lép ki. Az egyesült vizek neve *Dzsebel*. Felveszi a nyugatról érkező *Gazal-t* s tovább már *Fehér-Nilusnak* nevezik. Leolvassuk a többi mellékfolyót is, megállapítjuk, hon-

nan érkeznek. A Kék-Nílus a Tana-tóból, az Atbara az Abessziniai-magasföldön ered. A Nílus feltűnő, nagy kanyarulatait törésvonalak rajzolták meg. Hova ömlik, milyen a torkolata? A delta hajdanában tengerből volt, a folyó hordaléka töltötte ki. *Összefoglalás.*

2. *Nézzük meg a csapadéktérképet!* Milyen éghajlatú területen folyik végig a Nílus? Miért sivatagi az éghajlat? Mi akadályozza meg a csapadék keletkezését? (A passzát leereszkedő légtömegei.) Miért alkalmatlan a sivatag az ember megtelepede-

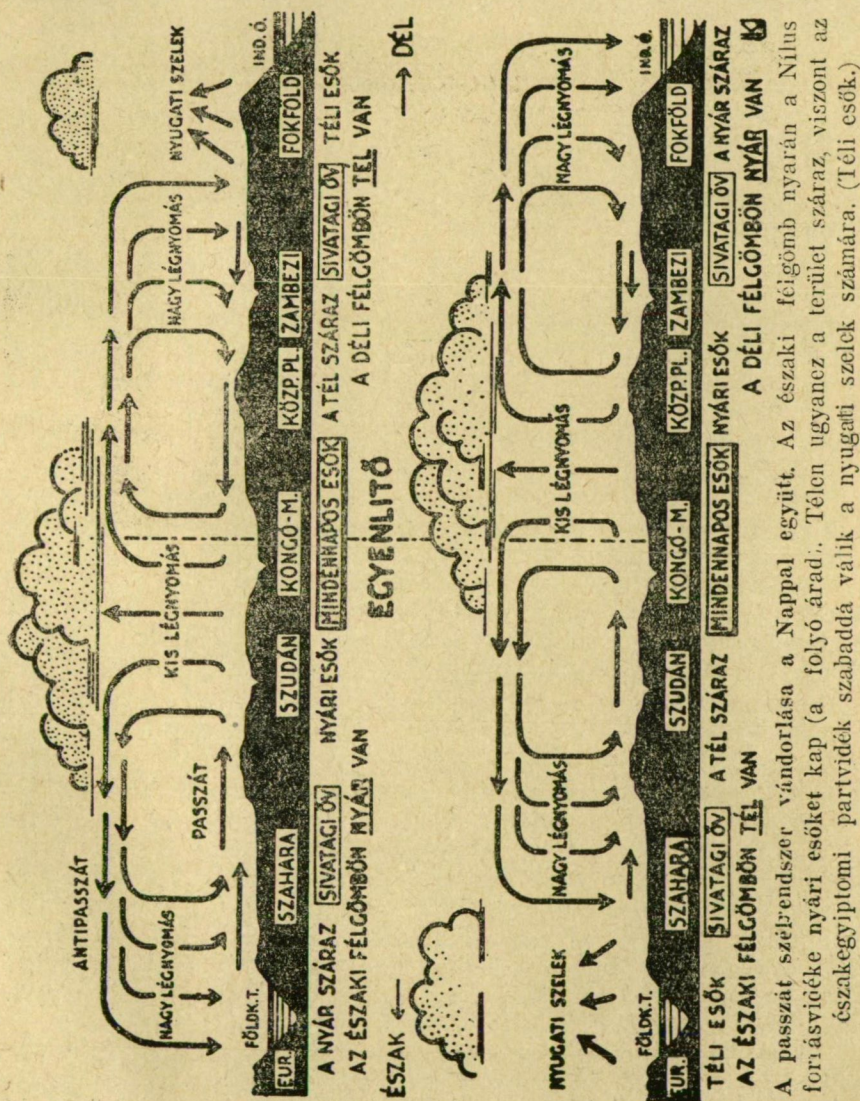


sére? Hol nyílik mégis alkalom földművelésre? Csakis a forrásokból, kutakból felkerülő talajvíz fakaszt életet. Ezek a helyek az oázisok. Aránylag kicsi területekre terjednek.

Vizsgáljuk meg a csapadék mennyiségét! Az északi tengerparton a földközítengeri téli esők még 200 mm-nyi csapadékot adnak, de a delta elágazásánál már csak 30 mm az évi esőmennyiség. Még délebbre szinte teljesen megszűnik a kicsapódás. *Vadi-Halfa* megfigyelő állomásán 10 év alatt összesen 20 mm-t mértek! Éveken keresztül nem esik eső! A meleg pedig hihetetlenül nagy! *Nézzük meg a hőmérsékleti térképet!* A folyó a legszárazabb és legmelegebb sivatagokon tör keresztül. Melyek a völgyet határoló sivatagok? *Arab-, Nubiai- és Libiai-sivatag.* Ilyen körülmények között ezeken a kiemelkedő sivatagi táblákon *lehetetlen a növényi élet.* De ha leereszkedünk róluk a folyó keskeny völgyébe, ott egészen más világ, pompázó, üdezőld növényzet fogad. Hogyan lehetséges ez?

A természet maga gondoskodott itt a terület öntözéséről. A Nílus áradásairól a történelem is megemlékezik. *Beszélgessünk most az áradás földrajzi körülményeiről!*

A Nilus forrásvidékein (Szudán, Abesszinia) nyáron esik a legtöbb eső. A passzát szél felemelkedő légtömege ilyenkor a Nappal együtt északra vándorol. Az áradás tehát *nyar elején* (jún.) kezdődik s átlag 7 méteres szintemelkedés után *szeptemberben telőzik*. A völgyben szétterülő víz a talajt megáztatja és lerakott iszapjával termőerejét fokozza. Régen sűrű *erdőség* lehetett az ártereken, de azt a hasznosabb gazdasági növények már évezredek óta kiszorították.



A folyó felső szakaszain krokodilus, víziló, általában a Szudánban megismert állatok élnek. Az ország ásványi termékei jelentéktelenek.

Összefoglalás. Milyen a Nílusvölgy éghajlata? Milyen a hőmérséklete, mennyi csapadék esik a folyó alsó és középső folyásán, mennyi a forrásvidéken? Mikor árad, mi az áradás oka? Vázlatosan *lerajzoljuk* a Nílus folyót s a rajzon megnevezzük a határoló sivatagi tájakat.

3. **Gazdasági élet.** A gazdasági élet mai formája ugyanaz, mint régen, kialakulásában két tényező volt döntő: az *éghajlat* és a *Nílus*. A termelés szempontjából egymást kiegészítik. A *szárazság* és a *vízszükséglet* határozták meg mindig az ember tevékenységét. Ettől függött az élete. Az ó-egyiptomi népek papjai gondosan figyelték és mérték a folyó áradásait. Egy arab hadvezér régi mondása ma is jellemző: „*Egyiptom először tó, azután kert, majd sivatag.*”

Először tó: árad a Nílus. *Azután kert:* a megázott talajt megművelték, rajta gyönyörűen fejlődött a növényzet. *Végül sivatag:* a növényzet megérett, betakarították. A talaj ismét kiszáradt.

És ha az áradás nem ismétlődne meg, soha nem lenne többé „kert”, hanem mindig csak sivatag! Valóban a Nílus ajándékozta Egyiptom földjét az embernek! Nézzük meg, *hogyan tette még értékesebbé ezt a különös ajándékot az ember?*

A termelés eredményét nagyobb területek vízellátásával fokozták. Csatornákon olyan helyekre is *elvezették a vizet*, ami egyébként szárazon maradt. De más műveletet is kitaláltak, még pedig a *víz kiemelését*. (Képet szeml.) A mi gémeskútjainkhoz hasonló *saduz-okkal* és bivalytól hajtott vízemelő kerekkel, a *szakije* nevű szerkezettel emelték ki a vizet a folyóból. Ezeket az ősrégi eszközöket ma is használják.

Az áradások pontos ismétlődése az egyiptomi tudós papokat megismertette a *naptárral, csillagászattal, számtannal*. Az áradások elmúltak a mesgyéket, a földeket mindig újra kellett mérni, fejlődött tehát a *mértan* is.

A fokozott munkának többtermelés volt az eredménye. Ez emelte a lakosság számát. A közös és egymásiránti figyelmet kívánó munka hozzájárult az állami rend és a művelődés emeléséhez. Ez így van más öntözött területeken is. De talán az összes között az egyiptomi életközösség a legjelentősebb. Itt már Kr. e. 5000 évvel szilárd állami rend uralkodott. Hatalmas építészeti alkotások bizonyítják, hogy a fejlődésnek, ami ide vezetett, még sokkal előbb meg kellett indulnia. S mindezt a célszerű, tervszerű, fokozott okszerű gazdálkodás okozta.

A gazdag birodalmat gyakran érték támadások. Így került a perzsák, görögök, majd a rómaiak uralma alá. A görögök és rómaiak idejében *csodálatos magasságban virágzott ki*

a szellemi élet. Egyiptom a gazdagság, a csodák s a kultúra hazája. Képet szemléltetünk. Látjuk a fáraók temetkezési helyeit, a *piramisokat*, a pusztító idővel küzdő, széltől mart *szfinkszet*, a rovásírásból fejlődött *hieroglifeket*. Alexandria volt a művészetek és a tudományok központja az akkori világban. Híres könyvtára sajnos elégett.

A ragyogó idők után az arabok, majd a törökök hódításával nyugodott le Egyiptom napja, hogy a régi dicsőségnek csak az emléke maradjon meg.

Ujabb fejlődést csak gazdasági téren állapíthatunk meg. De ez se jelent új dolgot, csupán az *öntözés tökéletesítését*. Most már angol vezetés mellett. A régi módszereket korszerű építmények, *duzzasztógátak* (Asszuán) és *tároló medencék* egészítik ki. A deltát öntöző csatornák százai át-meg átszövik. A duzzasztás segítségével *nagyobb területet* tudnak elárasztani, a tárolás pedig *kisvíz idején is biztosítja az öntözést*. Ezekkel érték el, hogy a deltában *egy évben háromszor* vetnek-ültetnek és aratnak. De egymásután mindig más növényt telepítenek.

A csapadékból szegény, de a szükséges vizet mégis megadó tájban, a természet javait kihasználó s azt öntudatosan átalakító, javító ember dolgozik sokezer éve. Így lett a Nílus völgye a világ legnagyobb és leggazdagabb oáziséletének színhelye.

4. *Mit termel Egyiptomban az öntöző földművelés?* Egyik legfontosabb termék a *gyapot*. A világon itt a legfinomabb, mert a kívánt időben öntözik. Az ország legelső kiviteli cikke. A *búza* termelése szinte beláthatatlan időig megy vissza. De fontosak a *kukorica, rizs, cukornád, zöldség, gyümölcs*, utóbbiak között vezet a *datolyapálma*.

Az Egyiptomi királyság területe közel 1 millió km². Eből a mai öntözőművek mellett is csak kb. 35.000 km² öntözhető. A gazdasági terület a folyóvölgy keskeny szalagja, csak a deltán szélesedik ki. Az öntözött kertek éles vonallal válnak el a sivatagtól: néhány lépés a völgyből, teljesen kopár sivatagban vagyunk. A megművelt terület hazánk mai területének negyedrészt se éri el, de 16 és fél millió ember él rajta, négyzetkilométerenként 470 lélek! (Hazánk népsűrűsége 84/km².) Ezért kell megművelni minden talpalatnyi helyet s ahol lehet, többször is termelni egy évben. *A természet elősegítette a népsűrűsödést, ez viszont a legerőteljesebb gazdasági munkát követi.* A „*fellah*” földművelőt jelent!

Legelő céljaira Észak-Egyiptomban így nem is marad hely, az állattenyésztés említést sem érdemel. A földekre gálambtrágyát hordanak. Csak délen terjedt el az állattenyésztés.

A kereskedelem fontos útja a Nílus. Vitorlás bárkák, gőzhajók járnak, de a sellők miatt csak szakaszonként hajózható. A folyót követi a még teljesen ki nem épített vasútvonal. A

külkereskedelem útja a tenger. 'A földközítengeri út fontosságát nagyban emeli a *Szuezi-csatorna*.¹ Közvetlen, rövidebb utat nyit India felé, Afrika megkerülése nélkül. Hossza 160 km.

Az egyiptomi nép a régi egyiptomiak egyenes leszármazottja: *koptok* és *fellahok*. Legtisztább egyiptomi faj a kopt. Ők keresztények. A fellahok már mohamedánok és arabokkal keveredtek. A hivatalos és közbeszéd nyelve 'ma az arab. A Felső-Nílus környékén élő négek főként pásztorkodással foglalkoznak.

A Nílus mentén két állam van. Olvassuk le nevüket a térképről: a Felső-Nílus környékén van *Angol-Egyiptomi Szudán*, Nagy-Britannia és Egyiptom közös birtoka. Fővárosa *Kartum* (150). Vele szemben épült a folyó másik partján *Omdurman* (110).

A Nílus alsó folyásán van *Egyiptom*. Önálló királyság, de az angol befolyás alól nem tudta magát kivonni. Talán éppen azért, mert a Földközi tenger és az Indiába vezető út fontos kapujánál fekszik. Ennek az útnak a biztosítása pedig Anglia legfőbb gondja.

Olvassuk a városokat a térképről! Fővárosa *Afrika legnépesebb települése*: *Kairó*, (másfélmillió), a „Győzelmes“, nagyszámú arab lakossággal. Külön európai városrésze van. Közeliében volt *Memphis*, a legrégibb főváros. A delta szárnykikötője *Alexandria* (700). *Port Szaid* és *Szuez* a csatorna kikötővárosai. A térképen ismételjük a városokat! (Képszemlítés.)

A Nílus völgyén kívül csak oázisokban van élet. Egyes szélvájta mélyedésekben közelebb van, esetleg fel is fakad a talajvíz. Ilyen mélyedésekben van *Fajum- és Szioa-oázis*. *Fajumot* a Nílussal öntözőcsatorna köti össze. Főtermékük és lakosságuk legfontosabb eledele a *datolya*.

III. Összefoglalás. (Ennek keretében bemutatjuk egyik egyiptomi oktatófilmünket.)

Dr. Udvarhelyi Károly

¹ Elsőnek a magyar Tóth Ferenc ajánlotta a Szuezi-földszoros átvágását, Napoleon egyiptomi hadjáratának idején. (1798.) Ajánlatának nem volt eredménye. A csatorna terveit Negrelli osztrák mérnök készítette s ő szervezte meg a csatorna részvénytársaságát is. Negrellit bízta meg Szaid pasa a munkálatok főfelügyeletével, de közreműködésének halála véget vetett. A művet Lesseps Ferdinánd az ő tervei alapján végezte be. A csatorna ásvása 1859-től 1869-ig tartott. A 80-as években már bővitették, de 6000 tonnánál nagyobb hajók így sem mehettek rajta végig. Az út a zátonyok és a szélől behordott homok miatt az állandó kotrás mellett is lassú, 20 óra hosszat tart. A csatorna lövészényesei jelenleg az angolok.

Vegytan.

A levegő és alkotórészei.

Tanítás a polg. isk. IV. osztályában.

A legtöbb tankönyvünk a konyhasó ismertetésével kezdi a vegytani ismeretek tanítását. Ezzel szemben célszerűbbnek tartom, ha a levegővel, majd a vízzel foglalkozunk az első órákon. Ezt indokolja a tárgy természete. A polgári iskolai vegytan a legközönségesebb anyagok vegyi tulajdonságaival, azok felhasználásának módjaival ismerteti meg a tanulót. Amikor tehát az anyagok tulajdonságait kezdjük vizsgálni, célszerű ezt olyanokkal kezdeni, amelyekről már sokat tud a tanítvány, amelyeknek jelenségeit már eddig is akarva, nem akarva megfigyelte. Ilyen anyag a levegő és a víz. Mindkettővel találkozott már az eddigi tanulmányai során is (földrajz, természettan), vele, benne él, jelenségeit öntudatlanul is megfigyelte. Ezek után a vegytani órán nem kell mást tennünk, mint a már meglévő ismereteket tudatossá tenni, illetve rendezni. A várható eredmény pedig azoknak, a legáltalánosabb *vegytani alapfogalmaknak* a megismerése lesz, amelyeknek a segítségével a tanulók előtt kevésbé ismert anyagok tulajdonságainak a rendszeres megismeréséhez juttatjuk őket. Végül az ismerős anyagok tulajdonságainak vizsgálatával átsegítjük tanítványainkat az első nehézségeken, melyek éppen a vegytannál szoktak igen erősen mutatkozni.

Ennek a felfogásnak megfelelően a tanítás menete a következő lehet:

I. Előkészítés: a) kapcsolóisméltés: Az első órán a természettanról, természettanról s az ott szerzett ismeretekről beszélgettünk. (Az élő világ tagjai és életük, az élettelen dolgok tulajdonságai.) Majd szó esett a vegytanról, a vegyi ismeretek fontosságáról. Napjainkban már a gyermek is sokat hall, tud ezekről. Most néhány kérdéssel elevenítsük fel a múlt órán hallottakat.

Melyek a természettudományok? Mivel foglalkoztatok a természettani órákon? Mit fogunk a vegytani órákon megismerni?

b) Áthajlás: Melyek azok a legközönségesebb anyagok, amelyek nélkül az élet (ember, állat, növény élete) nem lehetséges? (Levegő, víz).

c) Célkitűzés: Ezeknek az anyagoknak a megismerésével kezdjük a vegytan tanulását. Ma a levegőről fogunk tanulni!

II. Tárgyalás: 1. *A levegő légnemű test.* Üres pohár, üres szoba, szoktuk mondani. Pedig ezek valójában nem üresek. Mi van bennük? (Levegő).

Kísérlet: Nyomjunk vízzel telt edénybe nyílásával lefelé fordított poharat. Mit érzünk? Billentsük oldalra. Mi történik? (Buborékok szállnak el, a víz belehatol. Mi nem engedte előzőleg, hogy a pohárba hatoljon a víz? (A levegő). A levegő helyet foglal el, teret tölt ki, tehát test (kapcsolat: III. o. fizika).

Kísérlet: Mozgassuk a kezünket a levegőben. Mit érzünk? Mit igazol ez is? (Ellenállása van, test). Az ilyen ritka testeket *légnemű testeknek* nevezzük. A levegő tehát légnemű test. Milyen színű? (színtelen) Kis mennyiségben színtelen, nagy tömegben kékszerű. Ez a színtelen légnemű anyag veszi körül, mintegy 300 km vastagságban a földünket. Ezt a hatalmas levegőtömeget nevezzük földünk légkörének. Ebbe a levegőtengerben élünk, ez vesz körül bennünket, testünk minden pontjára nyomást gyakorol. A levegőnek ezt a nyomását légnyomásnak nevezzük. Mivel mérjük a levegő nyomását? (Légsúlymérő, kapcsolat: III. o. fizika). Tavaly a levegő súlyát is megmérték. Ki emlékszik rá, mennyinek találtátok? (1,3 g). Hogyan mérték meg? (Beszámoló a III. osztályban végzett fajsúlymérésről). Felelevenítjük a fajsúly fogalmát.

2. A levegő melegben kiterjed, hidegben összehúzódik.

Kísérlet: Retortából, üvegcsővel ellátott lombikból, vagy próbacsőből melegítéssel vízbe szorítjuk a levegőt. Miért távoznak el levegőbuborékok? (Hő hatására a csövek kiterjednek.) Figyeljük meg mi történik, ha a retortát, lombikot lehűtjük. (A víz behatol a csőbe). Miért? Melyik levegő súlyosabb, a hideg, vagy a meleg? Miért? (Kapcsolat, földrajz: a levegőáramlások, szelek keletkezése).

Mi röpti ki a bodzapuska golyóját? Miért fújtatnak levegőt az autóabroncsba? A levegő rugalmas.

Részletösszefoglalás: Melyek a levegő eddig megismert legfontosabb tulajdonságai? Miért nem azonos egy helynek állandóan a légnyomása? Mi a szél?

3. A levegő az égést táplálja. Megfigyelések: Nem akar a kályhában a tűz meggyulladni. A kovács fújtatója. Szélben a tűzvész jobban terjed.

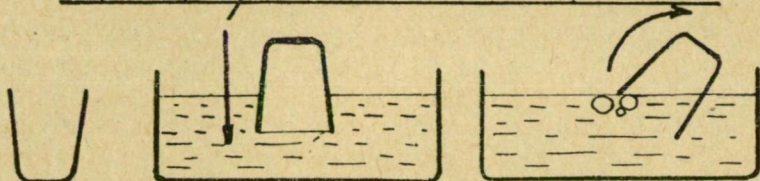
Kísérlet: Égő gyertyát borítsunk le pohárral.

Égő gyertyára, lámpára tegyünk lámpaüveget. Miért alszik el a pohárral leborított gyertya? Miért ég jobban a tűz, ha levegőt fújtatunk hozzá? Több levegő, gyorsabb, tökéletesebb égés. Mi következik ebből? (A levegő az égést táplálja). Mi a kémény, lámpaüveg szerepe az égésnél? (Kapcs.: a meleg levegő könnyebb, levegőáramlás, friss levegő kerül a tűzhöz).

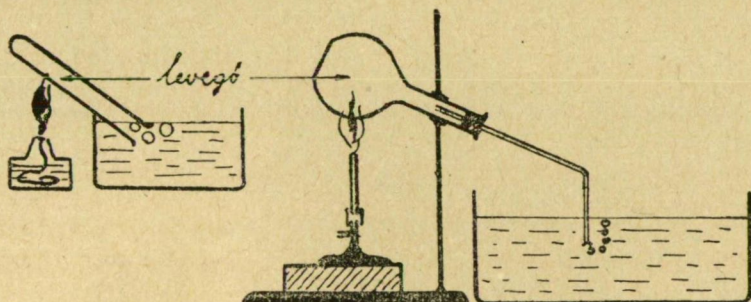
4. A levegő összetett test.

Kísérlet: Öntsünk üvegcádba vizet, helyezzünk arra parafadugó segítségével gyertyát. Gyujtsuk meg a gyertyát

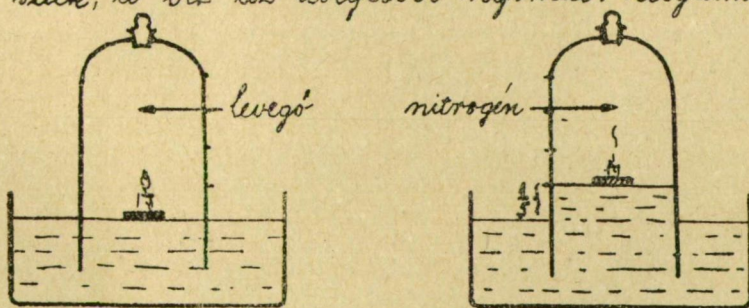
A levegő is alkotórészei.



Üres pohár. A víz nem hatol a pohárba.
A víz a levegő helyére nyomul.
A levegő helyet foglal el: légnemű test. $\rho = 1.3 \text{ g}$.



hő hatására kiterjed. Ha a lángot elvesszük, a víz az üvegsőbe nyomul. Rugalmas.



Az égést tápláló rész helyét a víz foglalta el.
A levegő összetett test :

oxigen	20%
nitrogen	78%
széndioxid	1-2%
por	
víz pára, stb.	

borítsuk le üvegharanggal úgy, hogy az alja a vízbe érjen. Mit figyeltetek meg? (A gyertya rövid idő múlva elalszik, víz a hengerben felemelkedik).

Kísérlet: Vegezzük el ugyanezt a kísérletet sárgafoszforral, úgy, hogy az üvegharangot öt részre osszuk be. A keletkezett fehérszínű gázt a víz elnyeli s ugyanakkor a víz a hengerben $\frac{1}{5}$ -nyi magasságra felemelkedik. Miért aludt el a gyertya, az égő foszfor az üvegbura alatt? Miért emelkedett fel a víz? (Valami az égéskor elfogyott s annak a helyét foglalta el a víz). Meddig égett a gyertya, a foszfor? Miért nem töltötte meg egészen a burát a víz? (a levegő egy része benne maradt). Nyissuk ki a bura dugóját s égő gyújtószálat nyomjunk bele. Mit látunk? (Elalszik). Mit igazol ez a két kísérlet? (A levegőnek van olyan alkotórésze, amelyik az égést táplálja — ennek helyére nyomult a víz — s van olyan része, amelyik az égést nem táplálja. A levegő tehát nem egyszerű, hanem összetett test. A két legfontosabb alkotórészt már meg is ismerjük. Amelyik az égést táplálja, azt oxigénnek nevezzük. Mennyi van a levegőben belőle? Az égést nem tápláló anyag neve nitrogén, amely a levegő mennyiségének majdnem a $\frac{4}{5}$ részét alkotja. E két legfontosabb alkotórészen kívül a levegőben egyéb anyagok is vannak. Gondoljunk a városi utcák levegőjére. (Por, füst, azok a gázok, amelyeket az élőlények kilehelnek, vízpára, stb.)

Tapasztalat: Mit éreztél olyan teremben, ahol sokáig sokan voltak? Miért lesznek rosszul ilyen helyen a gyengébb szervezetű emberek? Miért ajánlják a tüdőbetegségekre hajlamos egyéneknek az erdei, hegyvidéki tartózkodást?

Kapcsolat: Gondoljunk a II. osztályban tanultakra, amikor megismertük azt, hogy a növények élete, anyagcseréje hogyan bonyolódik le (asszimiláció). Láttuk azt, hogy a növényvilág a maga életével milyen csodálatosan biztosítja a levegőnek az ember és az állatok számára egészséges összetételét. Hogyan biztosítjuk mi lakásunk, iskolánk levegőjének helyes összetételét („tisztaságát”)? Miért ég jobban a jól szellőztetett lakás kályhájában a tűz? Miért egészségesebb a villanyvilágítás, mint a gyertyával, vagy a petróleumlámpával való világítás?

III. Befejezés: a) Összefoglalás: Hogyan igazoltuk, hogy a levegő test? Milyen test a levegő? Melyek a legfontosabb tulajdonságai? Melyek a legfontosabb alkotórészei? Rugalmasságát hol alkalmazzák?

b) Feladat: Számítsátok ki mennyi oxigén jut lakástokban 1—1 személyre, mennyi jut tantermünkben 1—1 tanulóra? Mennyi a tantermünk levegőjének a súlya?

c) Leckekijelölés.

Megyeri János.

Mennyiségtan.

A szorzás és bővítése.

Tanítás a polgári iskola III. fiúosztályában.

I. Számonkérés.

1. A házi feladat (az összeadással kapcsolatos példák) számonkérése.

2. Az előző órák anyagának számonkérése. (A természetes számsor, a számegyenes, az összeadás és törvényei, az együtt-látó, egynemű és különnemű mennyiségek, egynemű mennyiségek összeadása.)

II. Az új anyag tárgyalása.

1. A szorzás fogalma.

Mennyi $7+12$? Mennyi $16+8+10$? Mennyi $9+9+9$? Mennyi $7+7+7+7$? Hogyan lehetne ezt a példát másképen kiszámítani? (4×7 .) Milyen művelet ez? (Szorzás.) Mikor lehet az összeadás helyett szorzást végezni? (Amikor az összeadandók egyenlők.) Vegyük a 14-et 3-szor összeadandóul! ($14+14+14$.) Hányszor 14 ez? A 14-et tehát 3-szor kell venni, azaz meg kell szorozni 3-mal:

$$14 + 14 + 14 = 14 \cdot 3 = 42$$

Mi a 14 neve az összeadásban? Mi a neve a szorzásban? (Szorzandó.) Mi a 3 neve? (Szorzó.) Mi az eredmény neve? (Szorzat.) Mit mutat a szorzandó? Mit mutat a szorzó?

$$14 + 14 + 14 = 14 \cdot 3 = 42$$

14: szorzandó

3: szorzó

42: szorzat

Egy négyzet egyik oldala a , hogyan kapjuk meg a kerületét?

$$a + a + a + a = 4 \cdot a = 4a$$

Mi a 4 neve? (Együttható.) Már az előző órákon tanultuk, hogy mit mutat az együttható. Mondd meg! (Az együttható azt mutatja, hogy a betűmennyiséget hányszor kell összeadandóul venni.) Ha $a=7$, mennyi a $4a$ értéke? ($4 \cdot 7 = 28$.)

Vegyük az a -t b -szer összeadandóul! Hogyan írható ez szorzás alakjában?

$$\begin{array}{ccccccc} a & + & a & + & \dots & + & a = a \cdot b = ab \\ 1. & & 2. & & & & b. \end{array}$$

Mi itt a szorzandó? Mi a szorzó? Mi a szorzat? ($a b$). Mivel sem az a , sem a b értékét nem tudjuk, a szorzat értékét sem tudjuk megmondani: a szorzatot csak jelöljük.

A $8+8+8$ kifejezésben a 8-at hányszor kell venni? (3-szor.) Tehát a 8-at háromszor kell venni, azaz 8.3. Melyik a szorzandó? Melyik a szorzó? A $8+8+8$ hányszor 8? (3.8). Melyik a szorzandó és melyik a szorzó? Az elnevezések és az írás közt egy kis bizonytalanság van. Mi ennek az oka?

2. A szorzás törvényei.

Mennyi 8.3? Mennyi 3.8? Milyen szabályt olvashatunk ki ebből? (A szorzandó és a szorzó felcserélhetők.) Ebből az következik, hogy nem is fontos külön szorzandóról és szorzóról beszélni. A szorzandót és szorzót közös néven tényezőknek hívjuk. Hogyan szól most már az előbbi szabály? (A tényezők felcserélhetők.) Ez a szorzás első törvénye.

Ha a téglalap alapja a és a magassága b , hogyan kapjuk meg a területét? ($a \cdot b$) Vagy másképen? ($b \cdot a$)

$$\left. \begin{array}{l} 8.5 = 24 \\ 3.8 = 24 \end{array} \right\} 8.3 = 3.8 \text{ A tényezők felcserélhetők.}$$

A téglalap területe: $t = a b = b a$

A tényező elnevezés különösen célszerű akkor, ha a tényezők száma kettőnél több, pl.

$$4.8.5 \quad \text{vagy} \quad a b c d$$

A felcserélés törvényéből következik, hogy

$$4.8.5 = 4.5.8 = 8.5.4 = \dots$$

$$a b c d = a c b d = b a c d = \dots$$

Mennyi 4.8.5? ($4.8 = 32$, $32.5 = 160$) A szorzatot úgy is ki lehet számítani, hogy előbb összeszorozzuk a 8-at 5-tel, majd az így kapott értéket 4-gyel. ($8.5 = 40$, $40.4 = 160$.) A számítás elvégezhető így is: $4.5 = 20$, $8.20 = 160$. Ezt úgy fejezzük ki, hogy a tényezők tetszőszerint csoportosíthatók. Ez a szorzás második törvénye. Ha a csoportosítást írásban is jelölni akarjuk, a csoportosított tényezőket zárójelbe tesszük:

$$4.8.5 = (4.8) . 5 = 4 . (8.5) = (4.5) . 8$$

A tényezők csoportosíthatók.

Hogyan csoportosíthatod a 3.6.5.2 tényezőket? Hogyan csoportosíthatod a legcélszerűbben a következő tényezőket: 7.4.25.3? Miért célszerű a tényezőket így csoportosítani: $(4.25) \cdot (7.3)$? (A számítás legkönnyebben így végezhető el.) Minél könnyebben végezhető el valamely számítás, annál kevésbé tévedhetünk.

Melyek tehát a szorzás törvényei?

3. A hatványozás fogalma.

Egy négyzet egyik oldala a , hogyan számítjuk ki a területét? ($t = a \cdot a$) Ezt röviden úgy jelöljük, hogy az a -t csak egyszer írjuk le és tőle jobbra fenn egy kis 2-t írunk. Ezt a kifejezést így olvassuk: a a négyzeten, vagy a a második hatványon.

A négyzet területe: $t = a \cdot a = a^2$

Mire emlékeztet benneteket ez az írásmód?

Hogyan számítjuk ki a kocka térfogatát? Ha a kocka élé e , akkor köbtartalma mennyi? ($K = e \cdot e \cdot e$) Hogyan írható ez a kifejezés az előbbi mintájára? Ezt így olvassuk: e a kobön vagy e a harmadik hatványon.

A kocka köbtartalma: $K = e \cdot e \cdot e = e^3$

Mire emlékeztet benneteket ez?

A négyzet területének kiszámításánál az oldalt kétszer kellett tényezőül venni. Ezt jelölte a kis 2. A kocka köbtartalmának kiszámításánál az egyik élt háromszor kellett tényezőül venni. Ezt jelölte a kis 3. — Hogyan jelölhető röviden az, hogy egy a betűmennyiséget 4-szer kell tényezőül venni?

$$a \cdot a \cdot a \cdot a = a^4$$

Ezt úgy olvassuk: a a negyedik hatványon, vagy röviden: a a negyediken. Az a -t, vagyis azt a számot, amelyet tényezőül kellett vennünk, alapnak, a 4-et, vagyis azt a számot, amely megmutatja, hogy az alapot hányszor kell tényezőül vennünk, hatványkitevőnek vagy röviden kitevőnek hívjuk: az egész kifejezésnek a neve pedig hatványmennyiség vagy röviden hatvány.

$$a \cdot a \cdot a \cdot a = a^4$$

a : alap

4 : kitevő (hatványkitevő)

a^4 : hatvány (hatványmennyiség)

Mi az alap? (Az a szám, amelyet tényezőül kell vennünk.) Mit mutat a kitevő? (Hogy az alapot hányszor kell tényezőül vennünk.) Mi tehát a kitevő? (Az a szám, amely megmutatja, hogy az alapot hányszor kell tényezőül vennünk.)

Olvassuk el a következő kifejezéseket: a^3 , x^5 , 7^2 , 9^3 , 1^8 !

Mit jelent: a^5 , x^6 , n^4 ? Mit jelent 8^3 ? Mit jelent a^1 ?

$$a^1 = a$$

Milyen szabályt olvashatunk ki ebből?

4. Gyakorlás.

Mit jelent 5^2 ? (5.5) Mennyi ez? (25) Mit jelent 2^5 ? Mennyi ez? Mit jelent 5 a négyzeten? Mennyi 5-nek a négyzete? Mit jelent 2 a negyedik hatványon? Mennyi 2 negyedik hatványa? Hogyan számítod ki 9 négyzetét? Mennyi ez? Hogyan határozod meg 9 köbét?

Számítsuk ki az első tíz szám négyzetét!

Számítsuk ki az első tíz szám köbét!

Mennyi 5^5 ? 18^2 ? 20^3 ?

Ha $a=4$, mennyi akkor a^3 ? Számítsuk ki az x^4 kifejezés értékét, ha $x=3$!

Hogyan kell kiszámítani a $4 \cdot 5^2$ kifejezés értékét?

$$4 \cdot 5^2 = 4 \cdot 25 = 100$$

Ha $a=2$, mennyi akkor $6a^2$? $a^2 + a^3$? $3a^4 + 5a$? $a^5 - 9$?

$$6a^2 = 6 \cdot 2^2 = 6 \cdot 4 = 24$$

$$a^2 + a^3 = 2^2 + 2^3 = 4 + 8 = 12$$

$$3a^4 + 5a = 3 \cdot 2^4 + 5 \cdot 2 = 3 \cdot 16 + 5 \cdot 2 = 48 + 10 = 58$$

$$a^5 - 9 = 2^5 - 9 = 32 - 9 = 23$$

Vizsgáljuk meg egy példán, hogy felcserélhető-e az alap és a kitevő?

III. Összefoglalás.

Milyen műveletet végzünk az összeadás helyett, ha az összeadandók egyenlők? Melyek a szorzás törvényei? Ha ugyanazt a számot többször kell tényezőül vennünk, hogyan jelöljük ezt röviden? Mit jelent az a^6 kifejezés? Mi az a neve? Mi a 6 neve? Hogyan hívjuk az egész kifejezést? Mi az alap? Mi a kitevő? Mikor nem kell a kitevőt kiírni?

A szabályok kijelölése a könyvben.

IV. Házi írásbeli feladat kijelölése.

Krix Márton

Természettan.

Tanmeneteink 10 hónapos szorgalmi időre készültek. Előállott azonban az a helyzet, hogy munkatervet kell készítenünk a november 3-tól a tanév végéig terjedő időre.

Amíg tehát eddig kereken 100 óra állott rendelkezésünkre egy tanévben a tantervben kijelölt természettani anyag elvégzéséhez, most csak 78–79 órával számolhatunk.

Egy ilyen tervezetet mutatunk be kartársainknak a következőkben.

1. Mozgás, sebesség.
2. A mozgás akadályai.
3. A szabadesés.
4. Hajított testek mozgása.
5. Súlypont, egyensúlyi helyzetek.
6. Az erő, a munka és mértéke.
7. Az emelők.
8. A csiga és a hengerkerék.
9. A lejtő, az ék és a csavar.
10. Az inga mozgása.
11. Forgó és keringő mozgás.
12. Ismétlés, összefoglalás.
13. A folyadékok nyomásai, közlekedő edények.
14. Archimedes törvénye, a testek úszása.
15. A levegő és nyomása.
16. Légnyomásmérők, használatuk.
17. Légnyomáson alapuló eszközök.
18. A levegő felhajtó ereje; a léghajó.
19. A repülőgép.
20. Folyadékok és légneműek fizikájának összefoglalása.
Karácsonyi szünet.
21. A szünet előtt tanultak áttekintése.
22. Hőokozta térfogatváltozások; hőmérők.
23. Hővezetés, hőszigetelés, áramlás.
24. A hőmenyiség, a fűtés.
25. Hőokozta halmazállapot változások.
26. A gőzgép.
27. A robbanó motorok.
28. A hőtani ismeretek összefoglalása.
29. A hang keletkezése, terjedése; a visszhang.
30. A hang magassága, erőssége, színe.
31. A hangszerek és a grammofon.
32. A gége és a fül.
33. A hangtani ismeretek összefoglalása.
34. Fényforrások, a fény terjedése.
35. A fény visszaverődése; a siktükör.
36. A gömbtükrök.
37. A fénytörés.
38. A lencsék.
39. Nagyítók, távcsövek, vetítés.
40. A fényképezés.
41. A szem, a szemüvegek.
42. A színszóródás.
43. A fénytani ismeretek összefoglalása.
44. Mágneses alaptűnemények és az iránytű.

45. A villamos vonzás-taszítás és vezetés.
46. Léggöri villamosság és a villámhárító.
47. A galvanáram, a Leclanche-elem és a feszültségre való kapcsolás.
48. Az áram vegyi munkája.
49. Áramerősség, ellenállás, Ohm törvénye.
50. Az áram hő- és fényhatása.
51. Az áram mágneses hatása.
52. A villamos távíró és csengő.
53. Áramgerjesztés (indukálás).
54. A telefon és a mikrofon.
55. Elektromosságfejlesztő gépek és elektromotorok.
56. Kisülés ritkított gázokban.
57. A szikratávíró.
58. A rádió.
- 59.
60. A villamosáramról tanultak ismételése,
61. összefoglalása.

A terv láthatólag ellentétben van a második bekezdéssel, mivel ott 78—79 órát említettünk, itt pedig 61 órára van beosztva a munka. Látszólag sok a 17—18 óra fölösleg.

Csak látszólag! Mert ott, ahol összevonások vannak, nem jelenti azt, hogy a tanár maradéktalanul végezze el két óra anyagát egy óra alatt. A tanár a maga kész tudásával erre feltétlenül képes. A tanulóra azonban olyan teher többletet róna, amelyei nagyobb részük nem bírna el. Szép elvnek hangzik, hogy mivel háborús időkben élünk, mindenkinek nagyobb munkát kell végeznie. De kétségtelen, hogy a 13—14 éves gyermekek átlagának szellemi képességeit és erőit a háborús viszonyok nem emelik.

Ha tehát valóban maradna 17—18 óránk az évvégi ismételésekre, ezeket igen jól felhasználhatuánk az anyag némi, még szükségesnek mutatkozó kimélyítésére és kibővítésére.

Kérdés azonban, marad-e majd ennyi óránk? Gondoljunk csak a tavalyi szénszünetre! Ha ennek szüksége megint beállna, az évvégi ismételésekre alig pár óra állana rendelkezésünkre.

Leányiskolákban az esetleg fennmaradó 17—18 óra egy része (mintegy 10—12 óra) szükséges volna a csillagászati és fizikai-földrajzi elemek tárgyalására.

Mi történjék azonban a leányiskolákban, ha csak pár óránk marad év végén? A fizikai földrajz elemeit súlyosabb veszteség nélkül elhagyhatjuk, miután annak legtöbb részletét földrajzi órákon, megemlékezés nélkül úgy sem hagyhatta a földrajz tanára háom osztályon keresztül. Az elemi csillagászati elemek pedig a következő 5 tétel alatt adhatók némi anyagszűkítéssel:

1. A Föld alakja, nagysága, forgása.

2. A Föld keringése.
3. A Hold.
4. A Nap és naprendszerünk.
5. A csillagvilág.

A tananyagnak csökkentése és összevonása hozzá járul, hogy a tankönyvek a munkát, ha egyrészt ki is egészítik, másrészt gátolják. Főleg a tanulók munkáját, amelynek jelentős része a megtanulás. Még fokozottabban lesz szükségük a tanulóknak a tanár táblai vázlatainak, vezérszavainak és rövid mondatainak alapján készített munkanaplójukra. Az eddig meglevő példákat, sémákat (lásd „Vázlatok a fizikatanításhoz” című vezérkönyvemet) sem használhatjuk fel módosítás és csökkentés nélkül. De a jól kitervezett munkanapló nagy segítségére lesz a tanulóknak a nehézségek legyőzésében.

A csökkent idő, az anyag némi zsúfolása nehezebbé fogja tenni a feleltetés munkáját is. Még inkább felhasználhatjuk az írásbeli feleltetésnek azt a módját, amelyet a Cselekvés Iskolája IX. évfolyamának 8—10. számában ismertettem.

Hogy a középiskolák részéről félreértés ne essék, megemlítem, hogy a polgári iskola II. osztályában a természettan heti óraszám 3, míg a középiskola III. osztályában jelenleg csak heti 1. A középiskola III. osztályában ebben a tanévben tehát csak kb. 26 órára lehet számítani.

Matzko Gyula

Kézimunka (Szölöjd).

Fali gyufatartó.

(Papírlemez munka, az élezés és borítás gyakorlására.)

Tanítás a polgári iskola II. osztályában.

— A feladat két részből áll, ami a bemutatott magyarázó és részlet-rajzokon is megfigyelhető.

1. A fali gyufatartó hátlemezőnek *kiszabása, élezése és borítása.*

2. Egy felül nyitott téglalapalapú doboz kialakítása gyufaszkatulából, ennek beborítása, s a tárgy végérvényes összeépítése.

— A feladat elkészítéséhez az alábbi anyagok szükségesek:

a) *Hátlemez.* Egy feladathoz szükséges méret 10×14 cm. Lemezvastagság: 40-es. (Az adott méret egy 70×100 cm-es íynagyságból 49-szer vágható ki.)

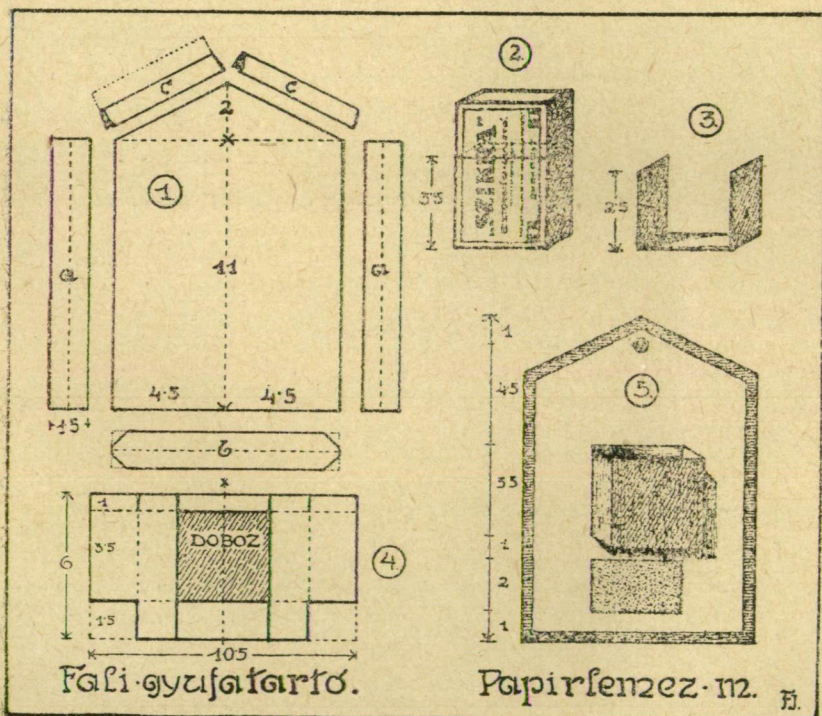
b) *Borítópapír.* Az élezést egyszínű, a borításokat márványosan mintázott, vagy bőrutánzatú papírból végeztjük. (A

színes tafett papirok a fény hatására érzékenyek, színüket gyorsan elvesztik, ezeket mellőzzük.) Az egyszínű vászon vagy bőrutáncatú (*sagrén*) papír élezésre igen alkalmas. Mérete: 50×65 cm. Egy ív 15×50 cm.-es szalagokra vágva 43 hátlemez élezését biztosítja. — *Márványosan mintázott* papír a hátlemez és a doboz borításához. Mérete: 50×78 cm. Egy ív 10×14 cm.-es darabokra vágva 25 hátlemez borítást; 7×12 cm.-es darabokra vágva 56 doboz borítást biztosít. — A hátlemez fal-felé kerülő oldalát közönséges csomagoló (szuperior) papirossal borítjuk.

c) Egy gyufás doboz. Mérete: $5 \times 5,5 \times 15$ cm.

d) *Csiszoló papír*. Egy-egy feladathoz $2 \times 3,5$ cm.-es darabka. A csiszoló papíron a rózsaszín fejű gyújtó lángralobbantható. (Biztonsági gyújtót, s annak dobozáról lefejtethető gyújtófelületeket ne alkalmazzunk, mert igen gyorsan elpusztul.)

e) Peremező gyűrű (ringli), a felfüggesztés céljára ütött lyuk formásabb kialakítására.



A takarékoság elvének érvényesítése céljából, a felsorolt adatok alapján, az osztály létszámához mérten állíthatja össze előadó tanár a feladat elvégzéséhez szükséges nyersanyag mennyiségét.

A feladat elvégzéséhez a következő eszközök, szerszámok és ragasztóanyagok készítenők elő: végőpenge, fém vagy fémbetétes vonalzó, olló, lyukasztó, fémgyűrű-hornyoló, símitócsont, halenyv és keményítő ragasztó.

A munka menete: 1. óra. — A feladat bevezetése, különös tekintettel a tárgy gyakorlati alkalmazására és hasznosságára a családi házban.

Ezt követően a tanár bemutatja az elkészítendő tárgyat, egy kész gyufatartót. Közös beszélgetés, hogy a bemutatott tárgyon milyen anyagok figyelhetők meg, s elkészítésénél milyen munkamenetet kellene betartani.

A tanár, hogy növendékeinek áruismereti és technológiai tudását gyarapítsa, bemutatja a kérdéses anyagokat abban a méretben, ahogy azok a kereskedelmi forgalomba kerülnek. A táblára jegyzi az anyag szabatos elnevezését, méretét és árát, amit a növendékek munkafüzetükbe is beírnak. — Amennyiben erről még szó nem esett, röviden kitérhet a tanár a papírgyártás nyersanyagaira, (rongy, köszörült fenyőfa, szalma, jutacellulóz, hulladék papír) a gyártás módjára, hazai papírgyárainkra, s azokra az iparágakra, amelyek a papírt használják fel gyártmányaik alapanyagául.

A tanár ezután táblarajzot készít az elkészítendő tárgyról, annak részleteiről, a pontos méretek számszerű beiktatásával. — A tanulók munkafüzetükbe jegyzik a megközelítő pontosságú rajzot s a megadott méreteket.

Az óra végén összefoglaljuk a tanultakat s kitűzzük a következő órán sorra kerülő munkamozzanatot. (A gyufatartó háttáblájának kiszabása.)

2. óra. Számonkérés. Az előző órán tárgyalt áru és technológiai vonatkozású ismeretek kikérdezése.

Célkitűzés. A mai órán a bemutatott fali gyufatartó hátlemezt készítjük el.

Az eltelt hét leforgása alatt, a tanár által kiszámított papírlemez és papírányag szükségletet az egész osztály részére beszervezték. Ezért az egyöntetű osztálymunkát nem zavarhatja semmi, s az egyforma anyag birtokában, egyforma eséllyel indulhat minden tanuló a feladat megoldására.

A 40-es papírlemezű ügyesebb tanulók a kívánt méretre darabolták. (10×14 cm) — A lemezeket kiosztják. — A tanulók előkészítik mérőeszközeiket s egy hegyes 3-as sz. ceruzát. — Tanár a táblára rajzol egy álló helyzetű téglalapot. Ez jelképezi a kiosztott papírlemez alapformáját. — Megfelezi a téglalap rövid oldalait, az elkészítendő szimmetrikus idom tengelye. E tengelyen jelöli ki a magassági méreteket. (0,5+11+2 cm.) Az első és második méretre pontos mérőlegéseket állít.

Ezek lesznek a szimmetrikus pontok rendezői, ezekre méri a szélességi méretet. (4'5—4'5 cm.) — Megrajzolja a két oldalvonalat, melyeknek felső végét a szimmetria tengelen fekvő középponthoz kapcsolja. (1. ábra.)

Ezt a menetet követik a tanulók is az idom formájának kijelölésénél. A tanulók a fölmérendő távolságokat ne a ceruzavégű, hanem a mérőkörcsőjükkel jelölik ki. A kijelölt pontokon megsúrnak a lemezt. A vonalak kihúzását tűhegyes 3-as ceruzával végezzék.

Az idom körülvágása előtt ellenőriztetjük az elkészített rajz pontosságát.

Az idom kivágását fémvonalzóval és vágópengével végezzük. — A kivágás előtt tanár utasításokat ad, bemutatja a vágás technikai részét, munka közben pedig állandóan ellenőriz. — Legfontosabb szempontok: A vágást csak álló testhelyzetben s felső testtel a munkánk fölé hajolva végezhetjük. Így biztosítjuk azt az erőteljesebb nyomást, amely a vonalzó mozdulatlanságát eredményezi. Az anyagot mindig úgy fordítjuk, hogy a vágás iránya kezünkügyére essék. A vonalzó mindig a kivágandó idom anyagán fekszen, a leválasztandó hulladék rész a vonalzón kívül. Vágás közben a penge a vonalzó oldalához simul. Két-három gyöngéd vágás a pengével előkészíti azt az egyenes árkot, amiből a penge akkor sem ugrki ki, ha nagyobb erővel vágunk. A vágás mechanizmusát csak akkor szüntetjük be, ha már a hulladék teljes hosszúságában levált az anyagról. — Ponttól-pontig vágni csak adott esetekben szabad. (Pl. ha egy képkeret belső terét alakítjuk ki. stb.)

A kivágott lemezeket a tanulók névjegyükkel látják el s összeszedjük azokat.

A következő óra anyagánaka megbeszélésével a jelen tanítási óra befejezést nyer.

3. óra. A hátlemez élezése és borítása.

A magyarázó rajz 1. ábráján 5 élezőszalagoat figyelhetünk meg. A szalagokon a középvonal előre kijelölve, a ragasztás pontosabbátétele céljából. Az „a” és „c” jelzésű szalagok végei derékszögű metszésűek, a „b” jelzésű 4 sarka 45°-alatt lecsípett.

Az élező szalagok felragasztásához főzött keményítő-ragasztót használunk. A ragasztás a betűk által megadott sorrendben történik. (a, a, b, c, c.)

Élezés céljára minden tanuló egy 50 cm hosszú 1'5 cm szélességű papírcsíkot kap.

A hátlemez elejét márványozott mintázatú, hátát fehér vagy színes csomagoló (szuperior) papírral borítjuk. Mindkét fajta papírból 9×13 cm-es darab kerül kiosztásra. — Kiszabásnál arara törekszünk, hogy a hátlemez minden oldalán az

élezőszalag 3 mm-es csíkja szabadon maradjon. — Eljárás a következő: A márványozott papír egyszínű hátlapjára egy olyan téglalapot rajzolunk, amelynek rövidebbik oldala 8'4 cm hosszú oldala 12'8 cm. A téglalap két hosszú s egyik rövid oldalát pengével pontosra vágjuk. Ezt követőleg úgy fektetjük a téglalapot a hátlemezre, hogy a 3 mm-es perem az „a” „a” és „b” oldal mentén meglegyen s a két ferde „c” oldal leszabásának helyét hajtogatással keressük meg. A kész borítólapot ráfektetjük a hátborító anyagára, a pontosra vágott szélek mentén körülírjuk, s ollóval vágjuk.

Mire ügyeljünk a ragasztásnál? A 3 mm-es perem minden oldalon meglegyen, s a borítólap alatt légbuborék ne maradjon.

Az élezett és borított hátlemez óra végéig szikkad, majd a hátlapon a tanuló névjegyével ellátva beszedjük azokat. A hátlemezeket pontosan egymásra helyezve, gyöngéden leprésselve a következő óráig száradni hagyjuk.

A következő kézimunka órára 1—2 db biztonsági gyújtós dobozt hoz magával minden tanuló.

4. óra. A fali gyufatartó dobozának kialakítása és borítása.

Ha kézimunkaóráinkon a közhasználatban eldobásra szánt anyagokat értékesíteni tudjuk, ragadjuk meg az alkalmat, mert ezáltal az értékesebb nyersanyaggal s a tárgy előállításához szükséges munkaidővel is takarékoskodunk.

A tanuló hajlamos a gyűjtögetésre. Hogy mi minden előkerül a tanuló kabát és nadrágzsebéből, azt csak az „Édesanyák” tudnák elmondani, akik e ruhadarabot javítják, stoppolgatják. A helyes irányba terelt gyűjtögetési hajlam értékes és hasznos úgy az egyénre, mint a közre. — Ha előre felhívjuk növendékeink figyelmét arra, hogy az eldobásra szánt, vagy a felületesen kezelt s veszendőbe menő anyagok közül mit tudunk feladataink anyagába bepótolni, ötletesebbé, változatosabbá és gazdaságosabbá tehetjük feladatsorunkat. — (A kiürült gyufás doboz, hal, hús és főzelékes konzervek fém dobozza, a cérnás guriga, az elkopott seprű nyele és a seprűről lefejthető dróthuzal, csomagoló papáir és spárta, csomagoló abroncsok, papírdobozok anyaga, ládaalkatrészek, szögek, facsarok stb. mind alkalmasak arra, hogy megőrizzük, mert adott alkalommal munkánk alapanyagául szolgálhat.

A jelen tanítás keretében is egy gyufás dobozt használunk fel a gyufatartó kialakításához, miáltal anyagot és időt takarítunk meg.

A feladat menetét a magyarázó rajz 2., 3. és 4. ábrája szemlélteti. E szerint, a doboz egyik végétől fölmérünk 3'5 cm-t. A fölmért magasságban körüljelöljük és elvágjuk a dobozt. A doboz faanyagának száliránya a kijelölt vonallal megegye-

zik, azért a fölösleges részt könnyű eltávolítani. A doboz fiókjából csak a káva egy része szükséges feladatunkhoz. E részt és annak méretét a 3. ábra szemlélteti. A kávarab két külső oldalát megenyvezve visszatöljük a hüvelybe, s hogy a ragasztós felületek tökéletesen símuljanak a hüvely belső oldalához, belül egy gyufaszál darabjával kitámasztjuk.

Ezzel a felül nyitott $35 \times 35 \times 15$ cm méretű gyufatartó doboz el is készült. Amíg a beragasztott kávarab szárad, elkészítjük a doboz borítópapírját. (4. ábra.) A borítólap mérete: 105×6 cm.

A márványpapír egyszínű hátlapjára az alább következő rajzot készítjük el: A téglalap rövidebb oldalán felül 1—1 cm, alul $15—15$ cm, mérendő fel. Az azonos méreteket összekötjük. A közbül maradt szélesebb sáv 35 cm. — Megkeressük a két hosszú oldal közepét, a két kijelölt pontot összekötve megkapjuk az oldalfelezőt, minek segítségével a borításra előkészített doboz helye könnyen kijelölhető. — A 4. ábrán megfigyelhető bevonalkázott terület, a borítólapra helyezett dobozt ábrázolja. Ha a borítólap jobb és baloldali részét szorosan ráhajtogatjuk a dobozra, a doboz élei megtörik a borítólapot. A mutatkozó 4 törésvonal hajtogatással megerősíthető. A törési és rajzolt vonalakkal mezőkre osztott borítólap most már teljesen megegyezik a magyarázó ábra beosztásával. Az 1 cm-es felső sáv a doboz nyitott végén lesz behajtva, az 15 cm-es alsó sáv 3 középső szakasza a doboz aljának beborítását célozza, a két szélső szakasz ollóval kicsíphető. A törési vonalak vastagon kijelölt szakaszai ugyancsak bevágandók.

A borítólap ilyen értelmű előkészítése után beenyvezhető s a borítás elvégezhető.

Az óra befejezést nyert.

5. óra. *A fali gyufatartó befejező munkálatai.* — A magyarázó rajz 5. ábrája a kész gyufatartót mutatja be. Az ábra baloldalán feltüntetett mércéről leolvasható, hogy a gyufatartó alkatrészeit milyen magasságokban helyezzük el. A doboz alatt fekvő csiszolópapír mérete: 2×38 cm. — Ugy a csiszoló papír, mint a gyufatartó doboz felraasztása erős ragasztóval (enyv, balenyv) történik.

A gyufatartó felfüggesztésére szánt lyuk a tetőpont alatt 1 cm-re fekszik. — A lyukasztót a papír színe felől ütjük át. Alátét egy keresztben átfúrászt fahasáb bütüje. Mutatósab-bá tehetjük a tárgyat, ha az átütött lyukat fekete vagy barna fémgyűrűvel (ringli) béleljük.

A feladatot befejezésével tanár a leg gondosabban előkészített munkákat felmutatja s készítőiket az osztály előtt megdicséri.

A tanár az óra utolsó szakaszában előkészíti az osztályt a következő kézimunkaóra új feladatára. *Fáber József.*

IRODALOM—KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM.

Várkonyi Hildebrand: *A lelkiélet zavarai.* (Nemzetnevelők Könyvtára. IV. sorozat. 3. sz. Az Orsz. Közokt. Tanács kiadása. Budapest, 1943. 158 old.)

Régi és jólbevált pedagógiai igazság az, hogy a nevelői eljárásnak legfőbb irányelve a gyermek megértése. Téves és idejétmúlt felfogás az, hogy a 'gyermek miniatűr-felnőtt. Távol áll ő a felnőttek életfelfogásától, életkörülményeitől, s ha mi nem igyekezzünk az ő sajátos gyermeki világát megérteni, s abba belehelyezkedni, elkésérítjük a gyermeket. Bizalmatlanságot ébresztünk benne a felnőttek iránt, s ennek következtében a magára maradó gyermek még jobban elzárkózik és tanácstalanul áll majd szemben a gyermek és az ifjúkor testi-lelki problémáival, sőt viharaival.

Kétségtelen u. i., hogy a gyermekkor és a serdülés évei korántsem olyan zavartalan boldogság ideje, mint azt a felnőttek nosztalgikus visszakképződése festi magának. A fejlődő emberi psziché u. i. már a kezdődő öntudatosulás első idejétől fogva érzi és megszenvedi a bontakozásnak és alakulásnak töréseit, ütközéseit. Ezenfelül bántó korlátozást érez a környezetnek és a nevelésnek formáló hatásaiban.

A lelki életnek ezekkel a fejlődési zavaraival foglalkozik Várkonyi könyve. Miután vázolta a normális és abnormis gyermek lelki képét, sorra veszi a gyermekkor lelki rendellenességeit. Ilyenek a gyermekkori hazugság, lopás, csavargás stb. Majd elemzi az egyetlen gyermeknek, a problematikus gyermekeknek, a bűnöző, a nehezen nevelhető, a gyengeelmájú és ideges gyermeknek egyéniségét. Végül a gyermekkori nemi élet rendellenességeit veszi a lélekбúvár bonckése alá.

A könyv második része a serdülő és ifjúkor egyes rendellenességeivel foglalkozik. A kamaszkor a maga forrongásban levő érzésvilágával, a testi fejlődésnek mélyreható rianásaival s az ebből következő lelki megrendülésekkel súlyos probléma a szülők és nevelők számára, de nehéz és kihatásaiban végzetes kérdés magára az illető növendékre nézve is. A későbbi férfi lelkilete, életértékelésmódja, erkölcsi ereje és világnézeti képe itt kapja meg elhatározó vonásait. A megértésnek, a méltányos kezelésmódnak és a bizalmatkelző szeretetnek ebben a korban felmérhetetlen jelentősége van.

Ennek a kamaszkornak túlzó érzékenységet és kóros kinövéseit jellemlelektani alapon tárgyalja a szerző, feltárva a serdülőkor különféle védekező cselekvéseit, melyek a bizalmatlanságból erednek. Elemzi az énes és önző törekvéseket, a serdülőkori elme- és érzelmi zavarok forrásait, majd a fiataalkori öngyilkosság kérdését. Befejezésül részletesen foglalkozik a pályaválasztás problémájával, hangsúlyozva azt a kíváncsatos harmóniát, amelynek meg kell lennie az egyéni adottságok, hajlamok és a választott élethívatás között.

A mű gyakorlati igényekkel készült: Nevelők tanácsadója kíván lenni. Ezért a szerzőnek gondja van arra, hogy az egyes lelki zavarok és rendellenességek tárgyalása során rámutasson a nevelői gyógyításmódjukra is. A sok közül megemlítjük tanácsát, melyet az ideges, gyenge akaratú gyermekek kezelésére ad: „Az idegesség kifejlődését megelőzni hivatott eljárás a gyermek általános lelki edzése. A lelki edzés szorosan összefügg a sikerekkel és ezeknek lélektani jelentőségével. Amilyen fontos, hogy a gyermeket jólmegérdemelt sikerekhez juttassuk, éppoly sulyal esik latba az a másik követelmény, hogy a gyermeknek meg kell szoknia bizonyos sikertelenséget is.“ Az egész mű hangneme arról tanúskodik, hogy Várkonyi tanácsait és megállapításait a szakirodalomnak és az egyéni búvárlatainak eredményein mélyíti el. Így könyve nemcsak tanulságos, hanem öntudatra ébresztő olvasmány is.

Dr. Visy József.

Dr. Kemény Gábor: Egy magyar kultúrpedagógus. Nagy László életműve. Budapest, 1943. Nagy László könyvtár kiadása, 239. l.

Nagy László úttörő életművének ismertetése már önmagában is igen vonzó és hálás feladat, ha azután még a kortárs közvetlen élményvilága is áthatja és a hűséges tanítvány mesterének hagyatékát gondosan őrző lelkülete is megnyilatkozik benne, lenyűgöző és lelkesítő olvasmánnyá lesz. Így vagyunk Kemény Gábor legújabb kötetével is s ez az, ami egész külön jelentőséget ad neki. Nagy László nevéhez elsősorban a gyermektanulmányozás megteremtése és kifejlesztése kapcsolódik magyar nevelői és lélektani irodalmunkban. Kemény Gábor a könyv minden egyes fejezetében azonban meggyőzően mutat rá, hogy Nagy László minden részletkutatása tulajdonképpen egy átfogó, elmélyülő kultúrkonceptió szerves járuléka. A gyermek lelkületének beható vizsgálata, érdeklődésének, egyéniségének fejlődéslélektani felderítése nem szigeteli el az élet többi jelenségétől. Éppen az az érdekes nála, hogy minél jobban felfedi és értékeli a gyermeki egyéniség sajátos jegyeit, annál jobban közeledik a közösségbe való beilleszkedés kérdéséhez, azaz az individuális jellemvonások felkutatásával a szociális nevelés számára véli a talajt előkészíteni, mert benső meggyőződése, hogy a társadalomnak igazi építő tagjai csak azok lehetnek, akik önmagukban az önálló személyiséget ki tudták fejleszteni. Erős egyéniségek, saját értékeik tudatára ébredt személyiségek ismerik fel a közösségi munka igazi jelentőségét, bennük fejlődik ki az elmélyült közösségi érzés s ők fognak tudni valójában társadalomalkotó tényezőkké lenni. Igaza van Kemény Gábornak, amikor Nagy László életművének gyökereit a reformkorszak nagy örökségében, elsősorban br. Eötvös József kultúrfelfogásában látja, de amíg a nagy magyar kultuszminiszter optimista hittel bízott benne, hogy elveit a társadalom valóra is váltja, Nagy László több realizmussal a nevelés lélektani feltételeinek megteremtése által elsősorban a társadalmat remélte megjavítani.

Nagy László indulásának ideje egybeesik a magyar neveléstudomány legmozgalmasabb korszakával. Minden téren kezdeményezések, lelkes példaképek, buzgó tanulmányozás készítik elő a talajt a korszerűbb és a

sajátos magyar követelményeket jobban figyelembevevő nevelői gondolkodás kialakítására és így nevelői rendszerünk újjáteremtésére. Schneller István, majd Imre Sándor lényegében ugyanannak a nagy átalakító nevelői gondolatnak szolgálatába szegődnek, ha más téren mélyednek is el a nevelői kérdésekbe. Így joggal beszélhetünk az első világháború előtti nagy nevelői nemzedékről, amelynek elhatározó befolyása alatt alakultak ki azután az utóbbi két évtized legértékesebb elméleti és gyakorlati tervei, kezdeményezési és alkotásai.

Kemény Gábor könyvében kitűnő rajzát adja Nagy László életművének, mégpedig úgy, ahogy az lassan kibontakozott: az útkeresés lázától a végső problémák felvetéséig. Azt is mondhatnók, hogy a gyermektanulmányozás lélektani részletkérdéseitől egy általános közoktatási és társadalomnevelői tervezetig, amely egész magyar művelődési életünket szilárd alapokra kívánta helyezni. Kemény Gábor találóan mondja, hogy a Nagy László életművének ilyen következetes kiépülése nem véletlen: hisz ő sohasem veszett el részletmegoldásokban, hanem mindig maga előtt látta az egész emberi életet s annak megfelelően szabta meg a nevelői eljárás követelményeit. Érdeklődése kiterjedt a szellemi élet minden területére, világosan felismerte a nagy összefüggéseket s így valóban úttörő kultúrpedagógussá lett, akinek hatása alól az utána következő nemzedékek nem is tudják magukat kivonni. Kemény Gábor ilyen irányban seregszemlét is tart és felfedi a háború utáni kezdeményezésekben és kutatásokban Nagy László magvetésének nyomait. Felvonul előttünk úgyszólván a mai magyar neveléstudomány és nevelői gyakorlat minden kiválóbb alakja és nevezetesebb mozgalma, s így a Nagy Lászlóról szóló könyv — hőse szellemének megfelelően — a legújabb magyar kultúrtörténet jellemző fejezetévé bővül s egyszersmind az olvasót abba az áramkörbe kapcsolja, amely indítóerővel hatott a magyar nevelői gondolkozás terén s amelynek teremtő feszültségét még ma is érezzük. Így a könyv szinte önkénytelenül vágyat ébreszt bennünk, hogy résztvegyünk a nagy nemzedék által kezdeményezett társadalomépítő munkában és folytassuk, amit az előttünkjárók olyan eredményesen megkezdtek. Az ilyen ösztönző hatás pedig valamely könyvnek legnagyobb érdeme, ez teszi élő szellemi tényezővé.

Munkája végén Kemény Gábor összegezi a Nagy Lászlóról szóló irodalom eredményeit, vázolja azokat az intézményessé tett elveket, melyekben nagy nevelői gondolatai túléltek alkotójukat (tehetségvizsgálat, személyi lapok) s megjelöli Nagy László helyét a Magyar Pedagógusok Pantheonjában. Találóan mondja befejezőül: „Apáczai, Eötvös, Schneller István, Imre Sándor, Nagy László: milyen fájó ellentmondás, hogy ilyen nagy szellemek munkája nem látszik meg eléggé a magyar közéletben. De talán még fájóbb volna, ha nem éreznők ezt az ellenmondást. Így még remélhetünk, mert legalább gondolatban van kikhez menekülnünk. És megnyugtató az a tudat, hogy a magyar szellem kifejezésére oly szellemek adtak útmutatást, akik embereknek is a legjobbak voltak.” Az ő példájuk követelésre ösztönöz Kemény Gábor könyvének minden fejezete.

Dr. Krammer Jenő,

Dr. Révay Frigyes: A fegyelmezés. (Büntetés és jutalmazás. Klny. a jászóvári premontrei kanonokrend gödöllői szent-Norbert gimnázium 1942—43-i évkönyvéből. 39 old.)

Pedagógiai munkánk két tényezőnek harmonikus egységéből tevődik össze: nevelés és oktatás. Az oktatás feladatának az ismeretek közlésével teszünk eleget (bár egyes tárgyak anyaga közvetve a nevelés feladatait is szolgálja.) A nevelői feladatokat pedig a különböző egyéni és közösségi ráhatások, főleg az etikai és esztétikai érzék fejlesztése által valósíthatjuk meg. Ennek a fontos nevelő, alakító eljárásnak egyik alapvető megnyilvánulása és leggyakoribb esete a fegyelmezés.

A fegyelmezés kérdése — jelentőségét tekintve — egyenrangú fontosságú a metodika és didaktika bármelyik tételével. Révay Frigyes is ebből a belátásból indul ki, amikor gyakorlati szempontok alapján igyekszik vázolni a fegyelmezésnek (büntetés, jutalmazás) lélektani és erkölcsi hatásait.

Bevezetésül elemzi a fegyelmezés kérdését és válaszolja a *fegyelmező pedagógus egyéniségét*. Szerinte a fegyelmezésnek kétféle célzata van: a megelőző és a javító szándék. A fegyelmező egyéniség legfőbb kívánalma pedig az a „belső, ellenállhatatlan hatéképesség, amely a nevelés mestereiből művészt támaszt.” Fontos, sőt nélkülözhetetlen vonások még az ön-fegyelmezés, nyugodtság, elfogulatlanság, megfontoltság, szeretet és igazságosság. A nevelő tehát a büntetésnél sohasem ragadtathatja el magát. Dühkitörés, idegroham és egyéb indulatok közepette könnyen túllép a helyes határon. Márpedig a büntetés célja elsősorban a javítás, másodsorban a megtorlás; ezt pedig csak böles önmérséklettel szolgálhatja a pedagógus.

Az elvi jellegű bevezetés után sorra veszi a szerző a — nézete szerint — *helytelen büntetéseket*. Ezek: 1. Nem szabad a tanulásban tanúsított rossz eredményt mint fegyelmetlenséget büntetni. 2. Viszont a magaviseleti hibákat ne a tanulmányi jegy leszállításával büntessük. 3. Helytelen, ha a nevelő nem tud megbocsátani és felejtetni. 4. Helytelen az anyag valamely részének betanultatása — büntetésből. (Igy u. i. a növénydek a munkát, amelyet kedvvel kellene végezniök, büntetési eszköznek tekintik és a kényszerrel fogják azonosítani.) 5. Elítélendő és értelemnélküli a büntetésmondatok nagyszámú leírása. 6. Meg nem engedhető büntetési mód a tanulónak az osztályból való kizárása. 7. Helytelen a büntetésnek szánt feleltetés, (főleg, ha a tanuló észreveszi, hogy *kívánjuk is gyenge szereplését*.) 8. Tévesen értelmezett büntetési mód a magyarázatoknak, kísérleteknek, bemutatóknak elhagyása. (Ez u. i. a diákok hiányosabb ismereteit eredményezi. Márpedig — helyesen hangsúlyozza Révay egész tanulmánya során — nem lehet a büntetés eszköze az, ami egyébként a tanítást és tanulást van hivatva megkönnyíteni és eredményesebbé tenni.) 9. Szintén az oktatás eredményességét veszélyezteti, ha a szokottnál nagyobb mennyiséget adunk fel — büntetésből. 10. Csak óvatosan alkalmazható a bezárás és 11. a táplálkozás eltöltése. 12. Semmiképpen sem alkalmazható büntetési mód a pénzbüntetés, mert ez inkább a szülőket sújtja, vagy — ha a tanuló otthon nem meri bevallani, még esetleg bűnös pénzszerzési módokra kényszerítjük.

Mint helyes büntetési módokat a szerző a következőket ajánlja: Megintés, nyilvános dorgálás, a tanítást zavaró növendék kiállítás a katedra mellé, könyvvél kezében, háttal az osztálynak. A környezetét zavarót a hátsó padba elkülöníthetjük, de természetesen ez fokozott figyelmet igényel a tanár részéről a „száműzött” felé. Olykor és némelyeknél célravezethet a szeretetnek időleges megvonása, esetleg a magázás bevezetése. A makacs, dacos tanulót észretérítheti, ha a tanár az osztály előtt valami tréfás-humoros fordulattal „orra buktatja” (Péterfy Jenő kifejezése.) Büntetés lehet a játéknak, szórakoztató könyvnek eltiltása, az egyes ifjúsági egyesületekből való időleges kizárás. A testi fenyték alkalmazását akkor tartja a szerző célszerűnek, amikor a szóbanforgó vétségre a Rendtartás súlyos következményű büntetést ír elő, esetleg a növendéknek az iskolából való eltávolítását. Ilyen esetben Révay méltányosnak tartja a testi büntetést, mely — amellet, hogy súlyos — mégsem büntet esetleges fiatalos, kamaszos meggondolatlanságot messze kiható vagy megbélyegző módon. — A szerző megállapítása emberséges, de a tanárnak a hivatalos előírásokhoz kell alkalmazkodnia.

A jutalmazás a fegyelmezésnek és az egyéniségnevelésnek nem elhanyagolható módja. A helyesen osztott jutalmazás nagy ösztönző hatású: kedvet, nemes becsvágyat kelt a növendékben a Jó iránt. A jutalmazás célja az elismerés és egyben az ösztönzés. A szerző leleményesen sorol fel különféle jutalmazási módokat, melyek kis és nagydiákoknál részben anyagi, részben szellemi ajándékozás formájában alkalmazhatók.

A fegyelmezés kérdését vizsgálva Révay arra a helyes megállapításra jut, hogy a fegyelmezés célja a gyermeki lélekben olyan hajlamoknak, belátásoknak, sőt meggyőződésnek felébresztése, hogy a Jót készségesen, önmagáért tegye, s a szabálysértéstől mint magára és a közösségre káros tettetől óvakodjék.

A tanulmány mértéktartó és tárgyias munka. Okos körültekintéssel és talpraesett dialektikai készséggel mérlegeli a fegyelmezésről való különféle elméleteket. A tanítás és fegyelmezés viszonyának kijelölésében érett, bölcs és megértő nevelői lelkületről tesz bizonyosságot.

Dr. Visy József.

Testamanti Béla: A szókincs szerepe a nyelvtanításban. Délmagyarországi Nevelők Egyesületének Könyvtára. Szeged, 1942.

A szerző az idegen nyelvtanítás egyik legfontosabb részletkérdését, a szókincs jelentőségét vizsgálja. Kettős feladat hárul itt a nyelvtanárra: gyakorlati szókincset nyújtson (ami elsősorban a tankönyvszerzőtől függ), másrészt elevenné tegye, azaz kellőképen begyakorolja.

Vizsgálódásaink alapján exakt anyagot, a legelterjedtebb középiskolai német nyelvkönyvek, Bitter—Puhr és Thienemann tankönyvének a szöveganyagát vette. Más elfogadhatóbb eljárás mód híján a szókincs gyakorlását egyazon olvasmányon belül, másrészt a tankönyv különböző olvasmányaiiban való előfordulás alapján tanulmányozza. Az ilyen alapon ismertnek vehető szavak (Können) száma csekély. Az új szókincs mennyisé-

gét nem lehet osztályonként fokról-fokra növelni, mert a régiek begyakorlása maga is sok időt követel. Az Utasítás ezt különben is és joggal hangsúlyozza. Csak ez az eljárás célravezető a szókincs gyarapításában.

A tanárnak három fajta szóval van dolga: 1. új szavakkal, azaz az osztály sajátos szóanyagával, b) felújulókkal, tehát azokkal, amelyek az előbbi osztály vagy osztályok szavaival közösek, c) felújítandókkal, amelyek az illető osztály szöveganyagában vagy egyáltalán nem, vagy csak ritkán fordulnak elő.

A szakember éles meglátásával boncolgatja a szerző Bitter—Puhr és Thienemann tankönyvét. A könyvnek ez a része a tankönyv-problémára vonatkozólag nagyon tanulságos megállapításokat tartalmaz. A két tankönyv szóanyagát tárgyi csoportok szerint és a megmaradás szempontjából vizsgálja. Kimutatja, hogy folytonos gyakorlással hogyan gyarapítható ez a kör. Adatai inkább elméleti értékűek és vizsgálódási eljárása is bizonyos mértékig önkényes, — írja a szerző. De mégis eszméletetők, és mivel gyakran utal példákra, megállapításait tényeken igazolja, nagyon is gyakorlati értékű.

A könyv egy része foglalkozik a szókincs megőrzésének rendkívül sok akadályával (tanulóanyag-változás, tanárváltozás, a tanulók nagy száma, otthoni foglalkoztatás stb.). Végül az új gimnáziumi tanterv célkitűzését elenzi és a német nyelv megértésében való gyakorlottság előnyeit hangsúlyoztatja a szóbeli és írásbeli használat következményével szemben.

A szerző munkája alapos tudáson, gazdag tapasztalaton épült. Nagy elmélyedéssel, szigorú rendszerességgel, számszerű adatokkal alaposan megvilágítja a kérdést. Épen ezért eszmekeltő és tanulságos a szaktanárok számára.

Dr. Schleicher Lajos.

Demény Dezső: A teszt módszer személyiségvizsgálati szerepe. (Közlemények a Ferenc József Tudományegyetem Lélektani Intézetéből. 46. sz. Közösvár, 1942. 188 old.)

Az eredményes nevelői munkának egyik fontos alapkövetelménye a gyermeki lélek és személyiség ismerése. A növendékek lelki és szellemi képességeit, adottságait a pedagógus előtt a kísérleti lélektan van hivatva feltárni; ennek pedig ma már széles területen alkalmazott eszköze a *teszt*. A teszt az „alkalmazott lélektannak egyik vizsgálati módszere”, „pszichotechnikai próba” — így határozza meg a tesztet Demény Dezső tartalmas és kétségtelenül mélyreható tanulmánya.

I. Bevezető fejezetében részletesen és nagy szempontgazdasággal tisztázza tanulmányának alapfogalmait: az emberismeretnek és a különböző tudományágaknak viszonyát.

II. Ezután a személyiségvizsgálat és teszt módszer elvi összefüggéseit kutatja. Elemzi a személyiség fogalmát, összetevőit, majd a személyiségvizsgálat feltételeit. Így jut el a teszt fenti fogalmához. Az eljárás ismeretes: A teszt különféle felhívó mozzanatokkal (kérdésekkel, ráhatásokkal stb.) egyes képességeket indít meg, hozza őket működésbe. Ebben a tevékenység-

ben vagy reakcióban megnyilvánuló készség nyújt módot az illető személyiség belső alkatának meghatározására. — A teszt működésének leírása után vizsgálja a szerző a szakirodalom nyomán a *jó teszt* követelményeit. Ezek: legyen a teszt sokoldalú, hogy több lelki képességet hozzon tevékenységbe, vonatkozzék magasabbrendű képességekre is, a kísérlet rövid időt vegyen igénybe és legyen változatos. (Binet). Rendelkezzék a teszt mély és széles szimptomatikus értékkel, azaz „a vizsgált tulajdonságot minél nagyobb mértékben merítse ki”, legyen könnyen és széles körben alkalmazható. (Stern.) A jó teszt tulajdonságait Claparède 18 pontban foglalja össze, míg Baumgarten azt követeli, hogy legyen 1. jó diagnosztikai értéke a vizsgált képesség fokát és mértékét illetően, 2. a szimptomatikus és prognosztikus szempontokra is adjon feleletet.

A tesztvizsgálat *vonathozhat* a reprodukáló, a kombináló képességre, a logikai készségre és a figyelemre. Vannak ezenkívül minőségi és mennyiségi, életkor- és képességtesztek, melyek egyes képességek típusát, mennyiségi fokát, a kornak megfelelő értelmi fejlettséget, az intellektuális elmaradottságot vagy korafejlettséget vizsgálják. Más felosztás szerint megkülönböztetünk néma, szóbeli, írott és műszerteszteket.

A tesztvizsgálati eljárás *módszerei* a következők: megfigyelés, kísérlet, kérdőíves módszer, munkapróba, kikérdezés, véleményezés, tipológia, értelmezés, végül a statisztika és geometria, mely két utóbbi a kapott eredményt foglalja szemléltető képbe, tehát a vizsgált személy „pszichológiai profil”-ját adja.

III. A teszt módszer gyakorlati tudnivalóit és a velük való bánásmódot tárgyalja ezután a szerző. A teszt célja, hogy rávilágítson egy-egy személy képességeire, vagyis megmutassa, milyen irányú az illetőnek a hajlama, milyen munkakörre alkalmas, hol várható tőle legeredményesebb tevékenység, vagyis a legjobb teljesítmény. Ezt a kiválasztást célozza a tesztekkel való lélektani kísérletezés. Mivel a különböző életpályák különféle képességeket és érdeklődési irányt kívánnak, azért a vizsgálódás is vonatkozhat 1. az értelmességi fog megállapítására: lényeglátás, elmélyülés, elvonás, elemzés, egységbefoglalás készsége, továbbá az értelmi tevékenység gyorsaságára, elevenességére, elvontságára, konkrétságára stb. Az értelmi és szellemi képességeknek ezt a pontos megismerését szolgálják az érzékletvizsgálatok, továbbá a kombinatív, emlékező képességnek és az értelmességi szintnek teszt útján való meghatározása. 2. Irányulhat a teszt a vérmérséklet vizsgálatára is. Downey készített ilyen temperamentum-tesztsoportot, mely a vizsgálati személynél a reakció gyorsaságát, könnyedséget és erejét mutatja, továbbá jelzi a reakció kitartását is. 3. A jellemvizsgálati tesztek arra a kérdésre igyekeznek feleletet adni, hogy „milyen körülmények között nyilvánul meg a jellem a maga pszichológiai és erkölcsi vonatkozásaiban.” Ezeknek célja az erkölcsi tulajdonságok meghatározása. (belátás, kritikai érzék stb.) Megemlítjük, hogy pl. Voelker megbízhatósági tesztje tíz erkölcsi jellemvonást vizsgál, melyek a jellemnek cselekvő és ellenálló erejét vannak hivatva megállapítani. 4. Az alkalmassági tesztek az illető személy sajátos képességeit akarják feltárni.

A befejező fejezetben a szerző megkísérli több szempont alapján megállapítani a teszt módszer értékét. Fontos, hogy a tesztsorozat ne csak egy-két képességet emeljen ki az emberből, hanem az egész személyiségre legyen tekintettel. Ez a szemlélet u. i. a vizsgált személyről „elmélyültebb, teljesebb, adekvátabb” képet fog nyújtani. Végül bemutat a szerző néhány teszt módszert. 1. Rorschach eljárása a vizuális, Wartegg módszere pedig a mozgási készséget foglalkoztatja elsősorban, míg Noszlopi tesztjében „a személyiség spontán választó” (értékelési!) aktusa a főszempont.

A tanulmány alapos elmélyülésről, a vonatkozó irodalomnak részletes ismeretéről tanuskodik. A dolgozat tagolása, szervesen felépített és jól átgondolt megoldási módja is azt mutatja, hogy Demény ismeri tárgyának egész problémakörét. Stílusa azonban még kiforratlan, mondatai nehézkesek, bonyolultak. Ez a tény sokszor megnehezíti az értékes fejtegetés nyomkövetését.

Dr. Visy József.

Révay Frigyes: A koncentráció. (Klny. a jászóvári premontrei kanonokrend gödöllői szt. Norbert Gimnázium 1941—42. évkönyvéből. 27. old.)

A koncentráció gondolata fontos szerepet kapott napjaink pedagógiai felfogásában. Ennek a tanítási és nevelői elvnek mibenlétét, alkalmazását és történetét vizsgálja Révay tanulmányos értekezése. Mivel a k. elsősorban lélekani és appercepciós jelentőségű, azért a szerző bevezetésképpen a fogalomnak pszichológiai és logikai begyökerezését elemzi. „*Pszichológiai* alapot nyújt (a koncentráció) számára az a felismerés, hogy a tudat egységének törvénye szerint a lelki életben minden jelenség összefügg.” — „A koncentrációnak *logikai* alapja az az elv, hogy az összes igazságok, összefüggnek egymással, függetlenül az őket felismerő alany lelki tevékenységétől.”

Ebből következik a szerzőnek az az eredménye, hogy „a koncentrációt nem is annyira az anyag, mint inkább a tanulónak szempontjából kell végrehajtani.” Meg is vizsgálja a k. lehetőségeit a középiskola egyes tantárgyai körében. Nagy ötletgazdagsággal és találékonysággal mutat rá a tárgyak egymásközi, továbbá a tantárgyak és az emberi életkörülmények között fennálló kapcsolatokra.

Végül röviden végigtekint a k. fejlődésén. A szót — pedagógiai értelemben — először Schnell német tanító használta 1849-ben. De az elv alkalmazása már a klasszikus ókor nevelői eljárásában fellelhető. A tantárgyaknak ez az egy cél felé irányuló elrendezése világosan felismerhető Platon nevelési rendszerében. — A középkorban főleg a teológia, filozófia és a grammatikai tárgyak álltak szoros (elsősorban) világnézeti egységben. — A k. gondolatának tulajdonképpeni pedagógiai rendszerbe foglalója Comenius volt, aki a *Didactica Magna*-jában írja, hogy „a tanításban és ismeretszerzésben tartós csak az lehet, ami belsőleg minden irányban összefügg.” Ezért tervezi Comenius minden ismeretünket „a legegyszerűbb vagyis legáltalánosabb alapfogalmakra visszavezetni”. Fontos szerepet juttat a k.-nak a *Ratio Educationis*, majd Pestalozzi, Herbart és Ziller is.

Révay tanulmányának érdeme, hogy a k-nak, ennek a ma már általánosan megkövetelt pedagógiai eljárás módnak jelentőségére — lélektani, metodikai és történeti vonatkozásainak elemzése útján — hatékonyan felhívja a figyelmet.

Dr. Visky József.

H. Fekete Péter: Az édesanya. (Az Orsz. Ref. Szeretetszövetség kiadása. I. 101. sz. 233 old.)

A tartalmas verskötet kettős szempontot szolgál. Az édesanyáról szóló költői alkotások összegyűjtése által egyrészt nemes és fennkölt irodalmi élvezetet akar nyújtani az olvasóközönségnek. Másrészt pedig praktikus nevelői célt tart szem előtt: „iskoláinkban immár általánosan megtartani szokott Anyák Napja méltó keretben való megünnepléséhez előadásra alkalmas anyagot” ad. Ez utóbbi kívánalmakat akarja szolgálni a kiadónak az az eljárása, hogy egyaránt közöl elemi és felsőbb iskolai ünnepségekre alkalmas költeményeket. A szerzők között találjuk a magyar klasszikusokat: Lévay, Vörösmarty, Petőfi, Arany, Gyulai, Reviczky, Szabolcska, Tompa. Nagyobb számmal azonban az utóbbi évtizedek modern költői alkotásai szerepelnek: Ady, Áprily, Gyóni, Gyula diák, Juhász, Kosztolányi, Mécs, Móra F., Reményik, Sajó S. és még igen sokan. A versek műfajukat tekintve is nagy változatosságot mutatnak: A rövid lírai verstől az eposz-szerű elbeszélő költeményen át a resignált balladáig különféle hangulatú költeményeket találunk a kötetben.

Az iskolai egyesületek vezetői, de általában az ünnepélyek rendezői választékos és hasznos segítőt nyertek a kiadványban.

Dr. Visky József.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

1. Perzsia közoktatásügye. Az egész földre kiterjedő második világháborúban Perzsiának is fontos szerep jutott. Ebből az alkalomból az Internationale Zeitschrift für Erziehung érdekesen ismerteti Perzsia közoktatásügyének állapotát az 1939/40. tanévben, azon jelentés alapján, melyet dr. Nassr, Perzsia közoktatásügyének vezetője, egyúttal a teheráni tanárképző főiskola igazgatója, Perzsia közoktatási állapotáról adott.

Előzsisia nagy kiterjedésű Iráni-fensíkjaiból Perzsia 1,647.000 km² területet foglalt el. Ennek a területnek túlnyomó nagy része terméketlen, különösen a belső, mintegy 1000 m magas medence száraz, pusztaság és sok helyen sivatag. Érthető, hogy ennek a hatalmas nagy területnek csak igen kis része lakott és így lakosainak száma mindössze 10 millióra tehető, ezek negyedrésze nomád. Gazdasági életük igen szegényes, a lakosság 90%-a szegényes falvakban húzódik meg. Az ország legnagyobb gazdasági értéke az angolok által feltárt kőolajmezők, ezek adták az országnak jelentőséget ebben a háborúban is.

A középkorban a mohamedán világ nagyhírű főiskolái Perzsiában is kiváló kultúrintézmények voltak, ahol nemcsak mohamedán teológiát és etikát, hanem nyelveket, orvosi, csillagászati és matematikai tudományokat is műveltek. A mult dicsősége ma szomorú valóság. A perzsa ősi kultúrának ma már csak igen gyenge nyomai találhatók. Iszpahánban, Perzsia egyik legelőnkebb kereskedelmi és ipari városában még meg van az ősi főiskola, ez azonban csak korániskola, ahol írni, a koránt olvasni tanítják, ezenkívül tanítanak perzsa, arab és török nyelvet. Irni-olvasni tanító iskolák csak a városokban voltak, a falvakban élő nép kulturális igényeivel egyáltalában nem törődött a régi feudális kormányzat. Így érthető, hogy az analfabéták száma a városokban a lakosság 95%-a, falvakban 98%-a. 1910 óta a kormány azon erőlködött, hogy ezen a szomorú állapoton valahogy javítson. A régi hagyományokhoz szívósan ragaszkodók ellenállása azonban gátat vetett a törekvésnek.

1921-ben egy fiataloktól vezetett forradalmi mozgalom megdönti ezt a szellemet és az uralomra került új kormány, tudatában a szellemi haladás szükségességének, Perzsia szellemi életének megújítására törekszik. Első dolga, hogy tehetséges ifjakat külföldi tanulmányútra küld, akik első sorban ezek iskolarendszerét tanulmányozzák. 1922-ben 5 tehetséges ifjú járt állami ösztöndíjjal külföldön, 1930-ban ez a szám már 600-ra emelkedik. És 1940-ben az állami ösztöndíjasokon kívül több, mint 1000 perzsa ifjú tanul külföldi főiskolákon. 1926-ban kimondják a tankötelezettséget, ami természetesen nagy tanítószükséglettel és iskolaépület-szükséglettel járt. Minden eszközzel iparkodtak a szükséges épületeket és tanítókat beállítani. Hogy a mozgalom aránylag rövid idő alatt milyen eredményt tudott felmutatni, kiűnik a jelentésnek abból az adatából, hogy míg 1922-ben egész Perzsiában 612 volt az iskolák száma, ez a szám 1941-ben 8237-re emelkedett. A szinte átháríthatatlannak látszó nagy tanítóhiányon is segített úgy, hogy a képesített tanítók száma ebben az évben már 13,646-ra emelkedett.

Iskolarendszerük, valamint vizsgarendszerük, némi nemzeti sajátossággal a franciarendszert követi.

A népiskolának két tagozata van: egy 3 éves alsó és egy 2 vagy 3 éves felső tagozata. Számuk 1941-ben 1316. A jelentés nagy tanítóhiányról panaszkodik, habár az utolsó 5 évben 25 tanító- és tanítónőképzőt állítottak és ez a szám 1941-ben 36-ra emelkedik. Átmenetileg próbálnak a hiányon nem képesített segédtanítókkal segíteni. A kormány hosszabb tárgyalást folytatott a külföldi missziók által fenntartott, valamint a mohamedán egyház által fenntartott felekezeti iskolák hatóságaival és 1941-ben ezekkel megállapodást létesítettek, hogy ezek az iskolák is a kormány felügyelete alá kerültek.

A felnőttek oktatásáról is gondoskodik a kormány. 1941-ben 1034 tanfolyamon oktatták a felnőtteket elsősorban írás és olvasásra. A tanfolyamokra kijelölt tanítók 1733 osztályban oktatják a felnőtteket, főcélja az analfabetizmus csökkentése.

A középiskolák egy két- és egy hároméves tagozatból állanak és egye-

nes folytatásai a népiskolának. A kétéves tagozat tanterve úgy készült, hogy kerek befejezett egész anyagot nyújt azoknak, akik nem akarják tanulmányaikat szak- vagy főiskolákon folytatni. A tanítás ezen a tagozaton teljesen gyakorlati és a gyakorlati életre készít elő. A felső hároméves tagozat szakiskolákra és az egyetemre készít elő.

Minden középiskolai tanuló, fiúk és leányok egyaránt, kötelesek a cserkészcsapatba belépni. Ennek következtében a cserkészek száma az elmúlt tanévben 21,265-re emelkedett. A cserkészszervezet a perzsa ifjúság testnevelésében igen fontos feladatokat teljesít. Egyébként a szervezet feladatát a következő négy pontban foglalja össze: 1. A cserkész köteles magát a felnőtteknek alárendelni, 2. Köteles hazáját és vallását védeni. 3. Köteles testét edzeni, lelkét tisztán tartani, jellemét fejleszteni. 4. Köteles embertársát, bárki legyen is az, tehetsége szerint megsegíteni.

Főiskola és egyetem. Az ezekre előkészítő hároméves középiskola lehet: természettudományi, nyelvi, kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági irányzatú. A francia középiskolákhoz hasonlóan az egyetemre képesítő-érettségi vizsgálatot nem a középiskolákban teszik a tanulók, hanem az egyetemen, illetőleg a főiskolán egyetemi és középiskolai tanárokból alakított bizottság előtt. Ezzel az úgynevezett baccalauréattá. Ezzel az intézkedéssel tették lehetővé, hogy az ilyen vizsgát sikerrel letett perzsa ifjak külföldi egyetemekre is főlvételt nyerjenek.

Egyetem csak Teheránban van. Ennek orvosi, jogi, gyógyszerészeti és technikai kara van. Régi teológiai főiskola van Teheránban, ezt az amerikai katolikus egyházvezetők állították és Iszpahánban. Az utolsó tanévben a teheráni egyetem művészeti és irodalmi tanszékkel gyarapodott. Nagy gonddal tökéletesítik és bővítik az orvosi fakultást, amelynek új épületeket emeltek és azokat teljesen modernül rendezték be.

Az egyetemmel kapcsolatos a tanárképző főiskola, ahol a középiskolai tanárjelöltek a következő öt szakban nyernek kiképzést: matematika, fizika és kémia, természettan, irodalom és filozófia, történelem és földrajz. Külön intézményben képezik ki a középiskolai tanárokat. Itt különösen a női hivatás szükségleteire fektetnek súlyt.

Az 1939/40 tanévben az egyetem 410 oklevelet adott ki, míg 1923-ban csak 15-öt. Kiadtak a szellemtudományi karon, beleértve a tanárképző főiskolát is 124, a technikain 34, a jogin 10, az orvosin 218 és a csecsemőgondozó intézetben 20 oklevelet.

A kormány gondoskodik új *tankönyvekről*, ezekkel kiszorítják a régi elavult tankönyveket. A népiskolák számára már a múlt tanévben megjelent 39 új tankönyv, ezeket egyetemi tanárok és segédtanárok írták. Most készülnek a középiskolai tankönyvek. A kormány a pedagógiai irodalmat is támogatni kívánja, ezért egy „Nevelés és Oktatás” című pedagógiai folyóiratot ad ki, amelyet minden tanító és tanár megkap. Ez a folyóirat a pedagógiai tanácsadó szerepét tölti be. A múlt tanévben ugyancsak a kormány kiadásában megjelent első ízben egy pedagógiai évkönyv is.

A mult tanévben hivatalt létesítettek népfelvilágosító feladattal. A hivatalt egy bizottság vezeti, ennek tagjai: az egyetem-, a középiskolák, a felnőttek oktatását szolgáló tanfolyamok-, a cserkészszervezet és a kormány sajtóirodájának képviselői.

A jelentés még megemlíti, hogy terveznek egy újságírói iskolát is, amely szintén közeli megvalósítás előtt áll.

Ezekén kívül van Perzsiának két katonai akadémiaja. Ezek évenként szintén küldenek Európába fiatal tiszteket kiképzésük tökéletesítése végett. Ezek leginkább a St. Cyr és Fontainebleauban levő híres katonai főiskolát látogatják.

Internationale Zeitschrift für Erziehung.

2. Hírek a dólerdélyi magyarság iskoláiból. Brassó város református felkipasztora Csia Pál esperes beszámol brassói működésének 20 évéről. A jelentésből közöljük az iskolára vonatkozó adatokat. 1925-ben épült a belvárosi elemi iskola, 1930-ban a derestyei-úti imaházát kibővítették elemi iskolává, 1934-ben épült a kereskedelmi iskola modern kétemeletes palotája, 1938-ban iparostanonciskolát létesítettek, 1941-ben napközi- és leányotthont építettek.

Dicsőszentmártonban a római katolikusok hatosztályú elemi iskolát tartanak fenn egy tanítóval és 34 tanulóval. A reformátusoknak két tanerős elemi iskolájuk van 80 tanulóval. Az iskolának iskolai étkezdéje is van, ahol naponta 26 rászoruló tanuló kap élelmet, amit a hívek testvéries összefogása tesz lehetővé. Az iskola növendékeinek szépen működő iskolaszövetkezete is van. A város legnépesebb egyháza az unitárius. Elemi iskolájuknak 7 osztálya van két tanerővel és 60 növendékkel. Itt is van iskolaszövetkezet és iskolai étkezdéje is. Az étkezdének saját kertésze is van. Ezenkívül a jobbmódú gyermekek adakozásából tartják fenn az étkezdét.

Temesvárott megnyílt a dr. Kakuk-Csecsemőgondozó és Napköziotthon. Az emberbaráti intézményt a Magyar Nőegylet tartja fenn a magyarság szerető támogatásával. A csecsemőgondozóba a csecsemők néhány hetes korukban kerülnek és kétesztendő korukig maradnak. Azután az épület emeletén levő gyermekotthonba kerülnek. Itt maradnak amíg iskolába kerülnek. A gyermekotthonban versekre, énekekre, játékokra tanítják a gyermekeket. Az egész intézménynek 70 lakója van.

Magyarok Bukarestben. A román népszámlálás 24,690 magyar anyanyelvű lakost mutatott ki Bukarestet és környékét is magában foglaló Ilfov megyében. Tényleges számuk azonban ennek többszöröse lehetett. Ma a Bukarestben élő magyarok pontos lélekszámát nem lehet megállapítani, az egyházak is csak hozzávetőleges adatokkal rendelkeznek. Hivatalos helyen is Bukarest egyik legjobb elemi iskolájának a reformátusok négy tanerős, hatosztályú iskoláját tartják. Az iskola kiváló igazgatója Takács Pál. Az iskolának 85 református, római katolikus és evangélikus tanulója van. Minden gyermek naponta egy pohár friss meleg tejet és kenyeret kap. Mátis Endróné tanítónő vezetésével ebédeltetési akciója is van az iskolának. Itt

naponta 25, főleg külvárosi kis gyermek jut meleg ebédhez. Ezenkívül 16 messze lakó szegény magyar munkás gyermeke ingyen villamosbérletet kap az iskolától. A „szorgalom“-iskolaszövetkezet, melynek egyik hetedik osztályos leánya a vezetője, a múlt tanévben több mint 50,000 lei forgalmat bonyolított le. Egy üzletrész ára 10 lei. A kis iskolaszövetkezeti boltban minden iskolászer beszerezhető ugyanannyiért, amennyiért a városban árulják. Az árukészlet értéke, átlag meghaladja a 10,000 leit.

„Stud.“ Statisztikai Tudóstló.

3. Hauptschule az egész Németbirodalomban. Az első világháború után Ausztriában megindult iskolareformok kapesán Hauptschulénak nevezték el az osztrák Bürgerschulét (polgári iskola). Tanterve lényegileg párhuzamosan halad a középiskola alsó osztályaiéval, így a jobb tanulók közvetlenül átléphetnek a középiskola felső tagozatába. A Németbirodalom népnevelési minisztere, Rust, egyik beszédében bejelentette, hogy az Ausztriában kiválóan bevált Hauptschulét fokozatosan az egész Németbirodalomban rendszerezíti. Rust kijelentése szerint, ezzel az iskolával lehetővé akarja tenni, hogy a népiskola tehetségesebb tanulói, ebben az iskolában a tanköteles kor végéig, a népiskoláénál magasabb értékű ismereteket szerezzenek és ezzel tanulmányaikat akár szak- vagy hivatásraképző iskolákban, akár pedig az egyetemre előkészítő középiskolában folytathassák. A miniszter rámutat annak fontosságára, hogy a falu tehetségesebb gyermekei, a szülők vagyoni viszonyaira való tekintet nélkül, tudományos pályára kerülhessenek. Ezzel a megnövekedett szükségletnek megfelelően pótolhassák a tudományosan képzett egyének számát. Köztudomású, hogy az újonnan épített nagy Németbirodalomban ilyen egyénekben nagy hiány fog mutatkozni.

Hogy a Hauptschule ennek a feladatnak minél jobban megfelelhessen a reform jövő tervei szerint, az internátussal is ellátott Hauptschule tanterve lesz a középfokú oktatás egységes alsó négy osztálya. A középiskola alsó négy osztálya ehhez igazodik és ebbe kapcsolódik a Mittelschule alsó négy osztálya is. Ennek megfelelően a hatosztályú Aufbauschule, amely ma ugyanezt a célt szolgálja, átalakul négyosztályú Hauptschulévá.

Az újonnan meghódított területeken a németek már szervezik ezt az iskolafajt. Így legutóbb hirt adtunk, hogy Elzászban megszervezték ezt az iskolát „Volksschule der Leistungsfähigen“ címen.

Az iskola tanítóinak kiképzéséről is intézkedett már a miniszter. A rendelkezés szerint, minden tanítónak, aki a második képesítő vizsgálatot jó sikerrel letette, meg van a lehetősége, hogy a Hauptschulében való tanításra képesítést nyerjen. A kiadott szabályzat szerint minden ilyen tanító kérheti a vizsgára bocsátást. A vizsgára készülni mindenkinek magánúton kell, de a vizsgára kijelölteket behívják egy hathetes bevezető és a vizsga előtt egy háromhetes befejező tanfolyamra. A miniszter ezenkívül is gondoskodik megfelelő előadásokról, ami a tanítóknak megkönnyíti a vizsgára való előkészülést. A szabályzat 19 tárgycsoportot sorol fel, amiből minden jelölt három tárgyat választhat. Ezenkívül választania kell

egy kisegítő tárgyat, ami lehet: testnevelés, ének-zene, rajz, kézimunka és háztartás.

A vizsga négy részből áll:

- a) Házi írásbeli dolgozat a választott tárgyak valamelyikéből.
- b) Írásbeli dolgozat a választott kisegítő tárgyból.
- c) Szóbeli vizsgálat a választott tárgyak mindegyikéből.
- d) Gyakorlati tanítás a választott tárgyak egyikéből.

Neue Deutsche Schule.

4. Szociális tanulósegélyezés Svédországban. A svéd népiskola feladatát nemcsak abban látja, hogy a tanulót ismeretekkel lássa el, de gondoskodik arról is, hogy a tanuló olyan testi és lelki állapotba jusson, hogy iskolai feladatainak eleget is tudjon tenni. A helyi iskolai hatóságok külön bizottsága intézi az iskola szociális ügyeit. Ebben az iskolaorvos, a tantestület és a szülők egyaránt képviselve vannak. Különös súlyt helyeznek a tanítók részvételére, mert elv, hogy csak a valóban rászoruló részesüljenek a bizottság jótéteményeiben. A tanítók értékes felvilágosításait egyébként is figyelembe veszik. A bizottság gondoskodik: a) Az iskola legmagasabb osztályába és a továbbképző iskolába járó szegénysorsú tanulók anyagi megsegítéséről. b) Gondoskodik ruhátlan tanulók felruházásáról. c) A rászoruló tanulók étkeztetéséről. d) A beteg tanulók orvosfi kezeléséről. e) Szegény tanulók iskolaszerekkel való ellátásáról. f) Szünidei telepeken való nyaraltatásáról.

Az iskolai étkeztetést egyúttal felhasználják arra is, hogy a tanulót rendes étkezéshez szoktassák. Megkövetelik étkezés előtt a kézmosást, az evőeszközök, rendes tartását, az ételek kellő megrágását stb.

Der Volkserzieher.

5. Az amerikai iskolák fény- és árnyoldalai. Egy angol pedagógiai folyóirat leírja az amerikai iskolákat és pontokba foglalja azok fény- és árnyoldalait. Szerző szerint az amerikai iskolák kétségtávol olyan előnyökkel rendelkeznek, mikkel megelőzik a világ minden nevelőintézetét. Ezeket az előnyöket a következő hat pontban foglalja össze:

a) Az amerikai iskolai nevelés teljesen díjmentes, minden amerikai-nak díjmentesen rendelkezésére áll és pedig nemcsak a népiskola, hanem a középiskola is.

b) Az amerikai iskola a gyermekertől az egyetemig nem kasztiskola, valamennyiben egy közös elv uralkodik: „közös nevelés kivétel nélkül mindenki számára.”

c) Egyetlen más országban sem áll az iskola olyan közel a néphez, mint az Amerikai Egyesült Államokban. A helyi felügyelet rendszere kizárja, hogy az iskola idegen illetéktelen befolyás alá kerüljön.

d) A világ egyetlen államában sem fordítanak annyi időt a nevelési elméletek tanulmányozására, ezzel kapcsolatban a tanítók -s tanárok kiképzésére, mint az Amerikai Egyesült Államokban.

e) Az amerikai iskolaprogramm teljesen alkalmazkodik a nép szükségleteihez és pedig úgy az általános képzés, mint a technikai nevelés, va-

lamint a szak- és hivatásraképzés szempontjából. Igen kiterjedt programot valósítanak meg a felnőttek oktatásában is.

f) Az amerikai iskola mindenkor szigorúan a demokrácia iskolája és mindenkor elegendő tesz szociális feladatainak is.

Szerző szerint nagy tévedés volna ebből arra következtetni, hogy az amerikai iskolák a tökéletesség mintaképei. A következő 5 pontban foglalja össze az amerikai iskola hibáit:

a) Az Egyesült Államokban az iskolákban nincs ugyan tandíj, de azért százazrekre megy azok száma, akiknek nincs lehetőségük, hogy a nekik megfelelő iskolába juthassanak, mert a közelükben ilyen iskola nincs és vagyoni viszonyuk nem engedi, hogy a tőlük távol levő iskolát fölkeressék. Több Egyesült államokbeli állam nem képes megfelelő iskolákat állítani és azokat fenntartani.

b) Az amerikai iskolanevelés még mindig nyög régi elavult nevelési rendszerektől. Még mindig gyakori az eset, hogy a politikai közigazgatás belekontárkodik az iskola dolgába. Habár a tanítók mind nagyobb hatáskört nyernek az iskola igazgatásában, de sok helyen az iskolapolitika még messze van a teljes demokratizálástól.

c) Habár el kell ismerni, hogy az amerikai tanítóképzés a legmeszebb menő kíváncsolomnak is megfelel, mégis, még mindig sok ezerre tehető azon régi tanítók száma, akik hivatásukra nincsenek kellőképpen képezve.

d) Az amerikai iskolák értelmileg szabadok ugyan, de más oldalról terhes nyomásnak vannak kitéve. Hiányzik az iskolákból, hogy társadalmi problémákat tárgyilagosan, szenvedélymentesen tárgyaljanak.

e) Kíváncsoló volna, hogy az iskolákban helyet szorítsanak a nevelés kérdésének, mivel ez a demokrata társadalom legfontosabb tevékenysége.

Schweizer Erziehungsgrundschau.

6. **Tankönyvek revíziója Belgiumban.** A német katonai megszálló csapatok parancsnoka felhívta az iskolák reformjára alakult belga bizottságot, hogy vegye komoly kritikai vizsgálat alá a belga történelmi tankönyveket abból a szempontból, hogy azokból a Németbirodalom ellen gyűlöltre nevelő részletek kihagyassanak. A parancsnok szerint a belga történelmi tankönyvek a franciákéhoz hasonlóan sok olyan részletet tartalmaznak, melyek alkalmasak arra, hogy az ifjúságban németellenes hangulatot ébresszenek. A francia kormány most foglalkozik szintén azzal, hogy a francia történelmi tankönyvekből kihagyassanak sovíniszta és politikai részletek, amelyek német szempontból sérelmezhetők. Ugyanezt kívánják most a belga bizottságtól is.

Internationale Zeitschrift für Erziehung.

7. **Ismét megnyitották a finn egyetemeket.** Finnországban 1941-ben a tőli szemeszter után beszüntették az egyetemeken az előadásokat, hogy az ifjúságot hadi szolgálatra vehessék igénybe. Bezárták azért is, hogy az otthonmaradtak a fronton szolgálatot teljesítőkkal szemben igazságtalan előnyöket ne szerezhessenek. Mivel azonban a háború túlságosan hosz-

szű ideig tart, fennáll az a veszély, hogy főiskolát végzettekben nem lesz megfelelő utánpótlás, most ismét megnyitották a helsinki és turku finn- a turkui svéd-, valamint a helsinki műegyetemet. A fronton szolgálatot teljesítőket biztosították, hogy a munkahelyek betöltésénél elsőbbségben részesülnek és szolgálatuk a polgári szolgálatban figyelembe fog vészesülni.

8. Tanítóhiány. Portugáliában. Portugáliában is nagy a tanítóhiány. Ennek csökkentése végett a közoktatási minisztérium a következőképen intézkedett: 18 és 28 év közötti egyének, akik a középiskolát elvégezték, a népiskolában tanítókul alkalmazhatók, ha egy három hónapig tartó tanfolyamot sikerrel elvégeznek pedagógiai vizsgát tesznek és általános műveltségükről tanúságot tesznek. Egy évi sikeres működés után államvizsgára bocsáthatók és annak letétele után a tanítói állásban véglegesíthetők. A vizsgán a népiskola négy különféle osztályában kell gyakorlati tanítást végezni, ezzel igazolni, hogy a tanításra megfelelő képessége van.

Schweizer Erziehungsrundschau.

9. Erdei iskola Svájcban. A fenti svájci pedagógiai lap érdekes adatokat közöl egy svájci erdei iskola eredményeiről. Az iskola Basel melletti Reinach erdejében volt május 8-tól október 23-ig. Felvettek a népiskola III. és IV. osztálybeli fiúkat és lányokat összesen 63-at. Olyanokat, akiknél gondos orvosi vizsgálat a kezdődő tuberkulózis infekciót megállapította. Az iskola megkezdése előtt és befejezésekor is alapos orvosi vizsgálatnak vették alá a gyermekeket. A tanulók az egész időt a szabadban töltötték és a tiszta erdei levegőben való mozgás, az ebből keletkezett jó étvágy, amelyet a nehézségek dacára iparkodtak kielégítően csillapítani, igen megnyugtató eredményeket hoztak. A tanulók testsúlya, kevés kivétellel, minden tanulónál igen kedvező volt.

A tanítást két tanítónő végezte igen jó eredménnyel. A teljes költsége az iskolának 22,993 frank, ebből az állam 17,333 frankot fedezett. Egy-egy gyermek napi költsége 3.05 frank volt.

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE.

Magyar Pedagógia f. évi 1—2. száma első helyen *Boda István dr.* tanulmányát közli „*A magyar személyiségre szabott nevelés és Széchenyi nevelői zsenije*” címen, amely a Magy. Paed. Társaság 1941. november havában felolvasott első közleménye a munkának. Széchenyi nem volt egyes szaktudományok kutatója, mégis zsenialitása minden téren útmutatással szolgál. Szerző ezt a zsenialitást ezúttal csak neveléstani vonatkozásokban vizsgálja. Zsenialitása egyetemes is volt, de sajátosan magyar is. A zseni általános és magyar jellemzőit vizsgálja először, őszinte tisztelettel emlékezve meg Imre Sándor ezirányú munkájáról. „Egyéni nevelés; a magyarságra szabott nevelés” alcím alatt rámutat Széchenyinek arra a belátására, hogy minden nemzetet, népiséget a maga sajátos lelkülete szerint kell vezetni. (Találunk itt olyan megállapításra, amely a ma divatossá vált és alap nélküli „testnevelés” szóval tartalmi és fogalmi ellentétben áll: „A nevelés tehát mindig lélekhez fordul.” Erről a kérdésről érdemes volna, esetleg mindkét részből, bő kifejtést olvasni!) „Értelmi nevelés és igazság-

szmény" című részben érzelmi, akarati és jellemnevelést is fontosnak tart a felolvasó is Széchenyi nyomán. Az igazsághoz való ragaszkodás pedig Széchenyi szerint is „magyar jellegzetesség.” E mellett áll az a tény, hogy a francia „racionalista”, az angol „empirista.” A szerző tanulmányának harmadik részében Széchenyi alapján vizsgálja „A magyar személyiség vázlatos rajzát.” A jellemző vonások egyike a spontán megnyilatkozás, a „magyar szalmaláng”, amelynek vannak a külföldiektől is elismert értékei. További vizsgálataiban megállapítja nagy nemzeti nevelőnk nyomain, hogy a magyar önmagával szemben pozitív, másokkal szemben jóindulatú, de önérzetes, a tárgyi tényekkel szemben azonban érzéketlen (rövidebben kifejezve „élhetetlen.”) Ez az indító oka ábrándozgatásainak. A puritánság és pompaszeretet látszólag ellentmondó érvényesülése is a magyar jellemmel magyarázható. Az értékekkel, eszményekkel szemben csak akkor elismerő, ha azok morális felfogásával egyeznek. Az elvekhez érdekei ellenére is ragaszkodik. — A kép, amelyet a magyar egyéniségről fest meg a szerző Széchenyi nyomán, több mint érdekes — izgató és elmélyedésre készítő.

Csöka J. Lajos dr. székfoglaló előadása „A középkor művelődési eszményei” ismeretét adja. A klasszikus világnézetet, amelynek fő jellege volt a testi, a földi élet szemlélete, felváltotta a kereszténység gondolatvilága, amelynek súlypontja az elkövetkező másik világon volt. A két szempont óriási ellentétét először abban volt, hogy az idősorrendben erősebb klasszikus nézet elpusztítani igyekezett ellenfelét, majd a megerősödött és diadalmas kereszténység először teljesen elzárkózott a klasszikus világ elől, ha az esetleg jót tartalmazott is. A két ellentétes felfogás között el kellett következnie a kiegyenlítődésnek. Ennek a józan és újra értékelő kompromisszumnak kiváló egyénei voltak, hogy a szerző sorozatából csak a legismertebbeket említsük fel szent. Ambrus, szent. Ágoston, szent. Benedek, Cassiodorus, Nagy szent. Gergely, szent. Patrik, szent. Kolumbán, s többek után Alkuin. Ezek munkásságait ismerteti és értékeli a szerző írásában. — Annak a forrongó világnak gondolat-alakulását sokkal érdekesebben ismerteti meg, mint ahogy egy rövid beszámoló azt érzékeltetni képes. Ilyen gondolatvilág-felfogásváltozásnak tanúi vagyunk ma, s azért érdemes gondolkodva átolvasni, átelmélni a szerző írását. Talán hamisan mondjuk a ma levonható tanúságot! A kereszténység értékei nem időnkhez szabottak, hanem időt-állók és időtlenek! Érzésünk bizonyára csatlakoztatlanul az, hogy vissza térhetünk Krisztushoz, de tőle el — nem!

Harmadik tanulmánya a folyóiratnak ifj. Zibolen Endre írása „Osztálylélek — osztálytanítás” címen. Gondolatmenete abból a megfigyeléséből indul ki, hogy amint a nevelő valamelyik tanulóval egyénileg kezd foglalkozni, az osztály egésze erős behatással van az illető tanulóra is, de magára a nevelőre is. Az osztálynak a nevelő közelépése nélkül is vannak sajátos hatásai. Az iskolai osztály egyéneinek kiválasztásában az iskolai hatóság annyiban vesz részt, hogy nagyjából azonos életkort, szellemi fejlettséget és előzetes tanulmányt kíván meg. Gyakori ezen kívül, hogy azonos nemű és vallású növendékek kerülnek egy osztályba. Ezek mind szoros kapcsoló tényezők; de fellépnek más kapcsoló és nagyszámmal elválasztó tényezők is. Ezek befolyásolják mind a sajátos közösségi lélek kialakulását. Nagy befolyása van a kialakulásra az osztályteremnek és

állandó ülésrendnek, amelyek iskola utáni életkorra is maradandó nyomokat hagynak. Az osztályterem formáló hatása ott észlelhető legjobban, ahol a külső körülmények miatt valamelyik osztály állandó vándorlásra kényszerül. A közösségi lélek kialakulására igen nagy hatással van azután a nevelők személye, akik erre a hatásra tudatosan törekkenek is. A növendékek öntudatlanul simulnak hozzájuk modorban, szóhasználatban. Megfigyeléseiket a növendékek közlik is gyakran egymással. De nemcsak nevelőiket utánozzák a növendékek, hanem később egymást is. A gyermekkor jellemző sajátága, hogy a különbségeket kiegyenlíteni igyekszik. A serdülés kora az, amelyben időlegesen az elkülönülés lép fel. Az osztálydivat is a közösségi lélek megnyilvánulása. Ez megnyilvánul az öltözködsben (azonos alakú nyakkendő, rövid- vagy hosszú nadrág, hajviselő), divat nyilvánul meg a kifejezésekben is (pl. daci, szék, vagy bunda az elégtelenre). Előfordul, hogy valamelyik tnatárgy, vagy iskolán kívüli foglalkozás jön divatba. A sugásnak is ilyen indító okai is vannak. A hangulatok és érzelmek azonossága is a közösségi lélekből ered. Tervezgetések, közös vállalkozások akarati téren bizonyítják ezt. Kezdő nevelők aggodalma nem alaptalan az egységesen fellépő ellenszegüléstől. Az erkölcsi felfogás is nagyjában azonosulni szokott. Az osztály lelkisége nagy mértékben függ a növendékek társadalmi körétől. Ez gyakran azonos, bár némi társadalmi keveredés is észlelhető. Az azonos társadalmi környezetre tekintettel kell lenni a nevelésben és tanításban egyaránt. Részletesen elemzi a falusi, a polgár (nagyvárosi és kisvárosi), valamint a proletár társadalmi értékrendjét, amelyek mind sajátos osztálylelkület kialakulásának indító okai. Az osztálytanítás tényezőit vizsgálva a szokásos tanítási eljárásban két tényezőt állapít meg: tanító és tanuló. A munkáltató tanítási formában ezek közé ékelődik még az osztály. Mivel pedig az anyagot az osztályközösséghez kell mérnie, negyedik tényezőül fellép a tanulmányi anyag.

Ujvári Béla „A rajzpedagógia alapvető kérdései” foglalta össze egyik közölt felolvasásában. A rajz sem a múltban, sem a jelenben nem illeszkedik szervesen a művelődés eszközei közé. Ennek okait abban látja, hogy 1. a képzőművészet nem volt egyenrangú a kultúra többi ágával, 2. hiányzott a sokoldalú műveltség szükségérzete, 3. a rajzdidaktika alapvető kérdései ma sincsenek teljesen tisztázva. A szerző cikke végén a következőkben foglalja össze tanulmánya gondolatmenetét: A rajztanítás feladata a művészi szemléletre való nevelés. — A művészi szemléletnek két köre a művészet-szemlélet és a műélvezet. A művészet-szemléletre való nevelésnek a rajzoktatásra háruló feladata a természethű rajzi ábrázolásnak gyakorlat útján történő elsajátítása. — Az alapvető rajzdidaktikai kérdés: a rajzolási ösztön és a tudatos rajzolás között átmenet létesítése. — A műélvezetre nevelésnek a rajzoktatásra háruló feladata: a kifejezőeszközök hordozta érzelmi mozzanatok elmélyítése az öntevékenységgel, spontán rajzolás útján. A szín- és formaérzék fejlesztése.

A kisebb közlemények közül felemlítjük Noszlopi László írását a „tehetségkutatásról”, amelynek helyes, félreértéseket kizáró elnevezését közleményének címe így adja: „Arravalók kiválogatása és támogatása a középiskola elvégzésére.” Gondolatai közül a következőket emeljük ki. A középiskola elvégzésére való képesség megállapítása pályaválasztási tanács fel-

adata. Ennek azonban nem szabad dilettánsnak lennie, mert különben csak kárt okoz. A tanácsadásnak számolnia kell azzal is, vajjon a tanácsolt munkakörben van-e elegendő elhelyezkedési lehetőség. Erősen kifogásolja, hogy a „tehetségválogatás” és támogatás csak a földműves és népi rétegekre terjed ki. Védelmébe veszi az ipari munkásságot és a magyar intelligenciát ebből a szempontból. Ezek utódai képességet, értéket és rátermettséget hordoznak magukban igen sokszor szinte öröklésszerűen, „a gyermekszobát sem pótolhatja néha a nevelőintézet.” A népi sarjadék, ha elszakad a maga körétől, épügy, sőt jobban gyökérvesztetté lesz. Hartnacke és Wohlfahrt kutatásai alapján megállapítja, hogy szellemi pályára a legtöbb arravalóságot az intelligencia körébe tartozó gyermekeknél találhatunk, nem pedig a földművesgyermeknél. Helyesen céloz tehát arra Noszlopi, hogy a diletantizmus e téren még károkat fog okozni.

A Szemle-részben Váradi József részletesen foglalkozik Szekfű Gyula: Mi a magyar? szerkesztésében megjelent munkával „Magyarság-ismeret és nemzetnevelés” címen.

A folyóirat rendkívül értékes könyvismertetései közül elsőnek emeljük ki Szögi Endre főiskolai tanárnak „A zenei képesség és tehetség elemzése” c. munkájáról szóló sorokat, amelyet végül az ismertető így fejez be: „minden során érzik, hogy kiváló szakember munkája.” Ugyancsak elismerő sorokkal ismerteti Sáfrán Györgyi volt gyakorló polg. isk. tanárnak: „Zirzen Janka és az egységes magyar nőnevelés kezdete” c. munkáját.

Végül Mester János ismerteti meleg szavakkal az elhunyt Tóth Tihamér és Hanauer Árpád István el nem felejthető munkálkodását „Két pedagógus magyar egyházfejedeleme” címen.

Magyar Tanítóképző. A 7., 8. és 9. számban három szerző foglalkozik „A győri tanító(nő)képző-intézetek szerepével a város történetében.” A 8. szám röviden ismerteti a jelenlegi tanítóképzés négy útját Németországban. 1. 14 évet betöltött tanulók a középiskola négy osztálya után tanítóképzőben tanul tovább 5 éven át. 2. 19—30 évesek 3 hónapos előkészítő tanfolyam után 2 éves gyakorlati segédtanítóképző tanfolyamot végeznek, utána 9 hónapos újabb tanfolyamot bezáró vizsgálattal lesznek rendes tanítók. 3. Katonai altiszteket képeznek át tanítókká. 4. Érettségizettek egyéves tanfolyama. Erre azonban igen kevés a jelentkező! Közli még a folyóirat az új fizetési illetményeket, családi pótlékot, kiküldetési és átköltözködési díjakat. A 9. számban „Emlékiratunk és anyagi ügyeink” a nagy és veszélyes problémára mutat rá: nem lesz lassankint tanár. Az anyagi ellátás ijesztő alacsonyossága elriasztja az ifjúságot. Nivellálást kíván e téren a katonatiszti és bírói fizetések felé. A korpótlékok visszaállítását kívánja.

A 10. számban Horváth B. Kristóf ír „De la Salle reflexiói és azok pedagógiai jelentősége” címen. De la Salle a Keresztény Iskolatestvérek rendalapítója volt. Megalapította Franciaországban a modern elemi iskolát osztálytanítással és az anyanyelven. Felállította az első latin nélküli középiskolát (reáliskola). Az első javítóintézetnek is alkotója. „A reflexio egy elkerülendő hibának, egy megszerzendő erénynek, a keresztény felfogás szerinti rövid és egyszerű magyarázata”, mint De la Salle mondja Iskolai Vezér-főnök című művében. Először 5, majd kibővítve később 23 téma ismétlődött időnkint, más-más esemény elmondásával kapcsolatban. Az ismétlés a megőrzítés céljait szolgálta. Ezek a reflexiók mai nap is elmélyítik az er-

zölcsi nevelést. A szaléziánusok nevelésében jelentős helye van. — A folyóirat részletesen ismerteti Mohay Ádámnak „A honvédelmi ismeretek tanítása” c. könyvét, megemlítve, hogy „a szerző a cél tudatában sorra veszi a tantervi anyagot és gyakorlati útmutatásokat ad annak elvégzésére.” Megjelent a székesfehérvári tanker. főigazgató kiadásában. — A hírekben ismerteti a folyóirat a kultuszminisztérium új ügy- és személyzeti beosztását. Megemlíti a folyóirat, hogy a beosztott tanárok és igazgatók számát tekintve „legmóskább elbánásban a tanítóképző-int. és polg. isk. tanárok részesültek.”

A Nevelésügyi Szemle. 5-6. számában Kemény Gábor a sokszor felmerülő mai problémáról ír „Jegyzetek a tanárkérdéshez” címen. Rossz, hátrányos anyagiakkal való ellátás és szellemi válság az okok.

Éber Rezső ny. tanítóképzőintézeti igazgató cikkét, amely a polgári iskolákat érdekli legjobban, behatóbban látjuk szükségesnek ismertetni. A cikk címe: „Kell-e mindenütt a népiskola felső tagozata?” Megállapítja, hogy a népiskola 8 osztályra való kibővítése idő- és célszerű volt már, hiszen szomszédos államokban is megvolt már, sőt hazánkban is mintegy ötszáz VII—VIII. osztály működött a törvény rendelkezése előtt. Mégis véleménye szerint „nyomós okokból ki kellene mondani, hogy általában csak olyan helyeken létesüljön a népiskola felső tagozata, vagyis V—VIII. osztálya, ahol gimnázium, vagy polgári iskola nincsen.” Kerülni kell ugyanis, hogy hazánkban még egy község körén belül is a serdülés előtti korban már iskolázási különbség legyen, ami szélső esetben 6-7 felé választja el falakkal az egykorú gyermekeket. A gimnáziumot végző gyermek utválasztéka nagy, a polgáristáé már kisebb, de igen kevés a VIII. elemi osztályt végzetté, holott képességeik lehetnek azonos értékűek. Ugyanígy okból szűnt meg a régi Felső Népiskola. Az iparosok, kereskedők azt mondják, hogy könnyebben boldogulnak a polgárit, mint a nyolc elemi osztályt végzetekkel. Az Iparosnevelés 1942. májusi számában olvashatjuk a panaszt, hogy a tanonciskolákban a VIII. osztályos népiskolások nem tudnak együtt haladni a polgárit végzetekkel. Amíg a népiskola csak 12 éves korig volt kötelező, sok gyermeknél előnyt jelentett kenyérkereset szempontjából a 2 év nyereség. „De mihelyt mindenki — a 4 elemi után 4 évig tanul még, akár elemibe, akár polgáriba, akár gimnáziumban íratják — nem érdemes a népiskola felső tagozatának látogatása, ha csak mód van arra, hogy valaki polgári iskolába járhasson.” Igazságtalan és méltánytalan, hogy az iskoláztatás egyenlő időtartam mellett különböző értéket szolgáltat. A népiskola felső tagozata bizonyára végez olyan értékes munkát a maga körében, mint a középfokú iskolák, de más az, ha egy ember tanít egy osztályban mindent, vagy egy osztályban 5-6 szakjaikban jobban elmélyedő tanítók. De hasonló a helyzet a felszerelésben is. Ha lehetségesnek is tartjuk az elemi iskolák hasonló felszerelését, ennek a polgáriban és gimnáziumban már multja van, amit utólagos anyagi nehézségek miatt kilátástalan. Az elemi iskolásnak magyar és számtankönyvön kívül még egyetlen könyve lehet, amely azután sok tantárgy anyagát tömöríti kevés lapra. Láthatjuk, hogy a szülők nagyobb áldozatra is hajlandók (nagyobb befizetési díj, tandíj, könyvek és egyéb felszerelés, állandó utazási költség is), csak hogy gyermeküknek a polgári, vagy gimnázium négy osztályának bizonyítványát biztosíthassák. Ezt a törekvést a tandíjkedvezmények és egyéb

szociális támogatás segítik. — Gimnáziumban, polgáriban évente sok iskolai koron túl levő magánvizsgázik, amíg az elemi V—VIII. osztályában ilyen nem akad. Ezt az értékelést mutatja a felgyógyult honvédek és rokkantak számos polgári iskolai tanfolyama is. Ez a tendencia megmarad, bár a felsőbb hatóságok némely esetben már most is, a jövőben esetleg más területeken is, egyenlőnek veszik a két különböző végzettséget. Szerző arra a véleményre jut, hogy ahol nincsen polgári iskola, de a népiskola elegendő tanítvány-szám mellett osztottan működik, ez már maga elegendő indoka polgári iskola felállításának. Ez szerinte a tehetségmentésnek is tágabb módja volna. Anyagi áldozatra pedig egyaránt szükség van, akár új népiskolai, akár újabb polgári iskolai osztályok felállításáról van szó. *Aldobolyi Nagy Miklós* élvezetes stílusban festi meg egy iskola életét, körülményeit „*Képek egy erdélyi iskolából*” címen. Az iskolának alsó négy osztálya gimnázium, a felső tagozat kereskedelmi középiskola. Tanítványai erdélyi és az Alföldről odahelyezett szülők gyermekei. A hivatalos vezetés a helyi hatásokat alig engedi érvényesülni.

Orbán János „*A magyar diák nyara*” címen ismerteti, hogy a székesfehérvári kereskedelmi középiskola tanulói miként töltötték a nyarat 1942-ben. 65% fizikai, vagy szellemi munkát végzett. Az időleges foglalkozásban szerepel irodai munka, tanítás, köműves-napszámosság, pincér, kubikos, cséplőgépkész, malommunkás stb. Cél volt; amit a súlyosodó megélhetés tesz érthetővé: pénzkeresés. Érdekes a két társadalmi osztály találkozása a fizikai munkában és azon kívül. — *Gergely Gergely* két kisebb írással szerepel. Az „*Érték-e a népiesség?*” címűben óv az álnépiességtől, a valódi népiesség azonban nagy érték, amelyet szemléletünkbe kell iktatni. „*A magyar irodalom tanításának válságához*” címűben rámutat arra, hogy a magyar irodalom semmi más tantárgyhoz nem hasonlítható és célunk legyen az is tanításában, hogy az olvasás élvezetére képessé tegyük tanítványainkat. — A könyvismertető meleg szavakkal méltatja *Sztrokay Erzsébet*nek „*Tanári szemmel, tanári szívvel*” című könyvét, amelyből „rajongó pedagógiai szeretet sugárzik.”

Az Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 11. számában (1943. július) *Dr. Alszeghy Zsolt*nak minden magyar-tanárt érdeklő előadását olvashatjuk „Magyar irodalmi oktatás a gimnázium IV—V—VI. osztályában” cím alatt. A polgári iskolák készülő új tanterve teszi kötelességünké, hogy gondolatait, megállapításait figyelemmel kísérjük. A gimnáziumi új tanterv a IV—VI. osztályban is az olvasmányt tette az irodalmi oktatás valószínű középpontjává. Már régebben Négyessy László úgy találta, hogy legfontosabb az olvasmányok tárgyalása, s ennek csak alárendelt mellékjárója a stilisztikai, poétikai és retorikai tanulságok levonása. Sajnos, legutóbbi időnkig is ezek a formális tanulságok voltak a magyar irodalmi tanítás sarokkövei. Ez ölte meg pl. a Toldi szépségeit is. Az elméleti tételek öncélúsága ugyan maradványa a régi fajtájú humanista iskolának, de nem jellemzője a humanizmusnak. Az új tanterv az élettelen formális szempontokat óhajtotta az őket megillető helyre viasztöríteni. (Talán így is mondhatnánk: nem voltak előbb a szabályok és azután következett a mű megteremtése, hanem éppen fordítva.) „Az irodalmi olvasmány, az irodalmi mű kell tehát, hogy életre keljen tanításunkban. Ez a mag.” „Az új tanterv tehát úgy gondolta, hogy mindaz, ami a költői mű stílus- és műfaji

törvényeire vonatkozik, szóba kerüljön, de ne olyan határozott, osztályok szerinti elkülönítéssel, mint eddig, hanem valahogy elrejtve", „hogy kiirtsuk azt a meggyőződést, mintha irodalmi oktatásunkban az irodalomelméleti szabályok megtanítása lenne a legfontosabb feladat." A 'közvetlen művészi hatást' nem szabad lerontanunk a gyermek (mondhatjuk: a leendő műélvező) lelkében előre bepáncolt szabályok rákényszerítésével, hanem csak utólagosan van helye keresni az okot, miért találta szépnek a költeményt, vagy más írásművet. Az elszórt, közös megbeszélések eredményeit a tanítási időszak végén kell összefoglalni és kiegészíteni. Ez a rendszerű tanítás egyrészt nagyobb szabadságot ad a tanárnak (azt hisszük, sok tanár épen ezzel a szabadsággal nem tud mit kezdeni, nem találván az olvasókönyvben segítő munkát), másrészt megköveteli a tanártól, hogy az olvasmányokat átélje és az értékelésben teljesen jártas legyen. Ha a tanár képes erre a munkára, étellel, örömmel teljes lesz az irodalmi órák munkája. „Elsősorban annak kell véget vetnünk, ami a régi időben szinte elvívált, hogy tanultunk szabályt és olvastunk verset, amelynek 'szépségéből semmit sem élveztünk."

v. *Fraknóy József* az előadás ülésének elnökeként zárószavaiban helyesnek tartja, hogy a tanítás középpontjába magát az irodalmi művét kell állítani. Az új eljárás lehet nehéz, de csak ezzel lehet a szükséges célt elérni. Bejelenti, hogy vezérkönyvek kiadásával lesznek az új munkamódban segítségére a tanárságnak.

Ugyanezzel a kérdéssel foglalkozik a folyóirat 12. számában Busák Béla tanulmányi felügyelő és dr. Halász László iskolalátogató. Busák Béla jelentése a budapesti kerület gimnáziumainak előterjesztéseit foglalja össze. A kifogások egy része a tankönyvben kiválasztott anyagra vonatkozik. Van iskola, amely súlyos nehézséget lát abban, hogy az elméleti ismeretek szét vannak szórva az anyagban, összefoglalásukra pedig alig jut idő, mivel a magyar órák száma nem elegendő. A tankönyvek a kezdet nehézségeit mutatják, nehézkes stílusúak, sok téves adattal, helyesírási hibákkal. A gyengébb tanulók kedvéért olyan könyvekre volna szükség, amelyek részükre több segítséget nyújtanak bővebb jegyzeteikkel. Általában módszerezés, vezérkönyveket kívánnak a tanárok, mintatanításokat előadásban és nyomtatásban. Azt láthatjuk tehát, hogy nem az új felépítésű tanítás ellen szólnak a vélemények és kívánságok legnagyobb része. Dr. Halász László természetesen találja, hogy a régi tanárnemzedék az újításban átváltani nehezen tud. De az ifjabb tanároknál, akik az egyetemeken már ilyen szellemtörténeti irodalom-tanításban nevelkedtek az említett nehézségek kevésbé érthetők. Az új eljárás, tárgyalás biztos tárgyi tudást, állandó továbbképzést kíván, sablon helyett művészetre van szükség. — Ebben a számban *Gauder Andor* részletesen ismerteti *Japán nevelésügyét*.

Matkó Gyula.

Kiadványunk jelen füzeté 104 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26228 számú csekk-számlájára küldendő be.

KÉSZÜLT: ABLAKA GYÖRGY KÖNYVNYOMDÁJÁBAN, SZEGED, 1943.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”

Igazgató: KRATÓFIL DEZSŐ

Megjelenik tanévenként 3 könyvalakú füzetben.

Előfizetési ára egy tanévre 14.40 pengő.

Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája.

Szeged; Boldogasszony-sugárut 8. szám.

A cselekvések elemzése

(Második közlemény.)

A cselekvés lélektani mozzanatai.

A cselekvés leírása és meghatározása olyan feladat, mely egyre jobban foglalkoztatja a mai lélektudósokat. E feladat megoldásában azonban nem követnek azonos utat, hanem a cselekvésnek, mint egységes egésznek és folyamatnak majd egyik, majd másik oldalát ragadják meg; majd az egész mindenségnek és a bennünket körülvevő életnek és társadalomnak egészébe illesztik bele, majd pedig külön önmagában tekintik és csupán belső lefolyását és szerkezetét boncolgatják; majd keletkezését vizsgálják, majd pedig összefüggését a lélek lényeges folyamataival, minők az értelmesség, az akarás, a törekvések, az érzések; vannak, akik a cselekvésnek a mozgásokhoz és viselkedésekhez való viszonyát tartják legfontosabb szempontnak a cselekvések tudományos megvilágításában, míg mások az emberi személy célkitűzéseivel, értékeléseivel, vagy annak milieujével hozzák összeköttetésbe, hogy a cselekvések lényegét megértsék és értelmezhessek; vannak, akik a cselekvés alaki-dinamikai oldaláról ragadják meg, míg mások annak belső megtapasztalását, élményoldalát domborítják ki; sokan törekszenek a cselekvés egymásután következő szakaszait elkülöníteni egymástól és ezeknek egymáshoz való viszonyát megállapítani, valamint a cselekvés szerkezetét, lényeges összetevőit is sok lélekbúvár iparkodott már döntően meghatározni.

Igy a mozgásból kiindulva jut el a cselekvés meghatározásához H. Schüller¹: „A mozgást cselekvésnek nevezzük. Ha észrevések, gondolatok vagy akarati jelenségek kísérik.“ Ugyanez a szerző egy másik munkájában² azt mondja: „A cselekvés lényege, hogy megváltoztatja a környezet vonatkozó mozzanatait, tehát visszahat a helyzetre“, melyben az illető lény van. Ezért nem nevezi egyes élőlényeknek, pl. a csírázó mag gyökerének a föld középpontja felé való fordulását, vagy a rovarok fény felé történő gépies tájékozódását (tropizmusok) valódi „cselekvésnek.“ Valódi cselekvés csak ott fedezhető fel a szerző szerint, ahol az élőlény a sajátos „helyzetre“ hat vissza, melyben épen van s azt módosítja. A *viselkedéstan* (behaviorizmus) is a mozgás oldaláról vizsgálja az állati, emberi cselekvéseket. Fő mintája ebben általában az „inger-válasz“ viszonya. Jelentős állásfoglalást látunk a behaviorista viselkedés és cselekvéstudományról Schüllertől nyújtott kritikájában, mikor a viselkedéseket — és ezzel a cselekvéseket is — a nem egyszerűen a környezet gépies hatásaiból törekszik értelmezni, hanem a két tényezőnek *együttes kölcsönös hatásaiból*, vagyis a „helyzetből.“ — A cselekvéstudományok egy második csoportja a cselekvést az *értelmességgel* való viszonyában vizsgálja; ide tartoznak W. Stern és Köhler munkái. Természetesen a cselekvéseket nem csupán az értelmesség határozza meg, hanem azoknak számos más összetevőik is vannak s azért az ide tartozó gondolatmeneteket ki kell egészíteni azokkal a vizsgálatokkal, amelyek a cselekvés és impulzusok, — a cselekvés és törekvések, érzések, ösztönök, szükségletek stb. viszonyait tárják fel. — Lewin és tanítványai a cselekvésnek *alaki-dinamikai oldalát* vették vizsgálat alá, vagyis azt vizsgálják, hogy a cselekvések milyen „erőmezőkben“ folynak le, mily felhívásjellegű külső dolgok nyomán létesülnek, továbbá mily igazi, ősi és mily másodlagos szükségletekből fakadnak, milyenek az alaki tulajdonságaik, pl. önuralom jellemzi őket, vagy pedig úgy folynak le, hogy a személy nem tud cselekvéseivel uralkodni. A cselekvés igazi energiaforrásait pedig Lewin is a szükségletekben pillantja meg. — K. és Ch. Bühler, valamint Sganzi³ a cselekvések *származtató* (genetikai) elméletét nyújtják, vagyis arra a kérdésre válaszolnak, miképpen keletkezik és fejlődnek ki a gyermekkorban a cselekvések, és hányféle fajtájuk különböztethető meg a lelki fejlődés sorrendjében.³ — Végül foglalkoznak némelyek

¹ Pszichológia és emberismeret. (1934) IV. fejezet, 34. l.

² A lélektan feladata. 1940. 240, 248; 285 l.: a cselekvésnek részletes rajza és elmélete, melyről később még megemlékezünk.

³ Mind a két szerző a gyermekkor lélektanának legjelentősebb munkásai közé tartozik. V. ö. K. Bühler: *Die geistige Entwicklung des Kindes* 6. kiad. 1930. — Ch. Bühler: *Kindheit und Jugend* 3. kiad. 1931. — Sganzi: *Psychologie als Theorie des Verhaltens* (Zentralbl. f. Psychother. XIV. [1943] 321—329 l.)

a cselekvésnek *belső*, „*élményi*“ oldalával is, továbbá azok tisztán tudatlélektani, vagy alaklélektani kifejtésével. Ezekről az irányokról és törekvésekről főként *Burloud*⁴ könyve értesít bennünket. Könyvének II.—V. fejezetei a lelki életnek „tevékeny módjairól“ szólnak, — az irányulásokról, tendenciákról, azokról a „dinamikus vázacról“, melyeket gondolkozásunkban követünk, és azokról a mozgató és mozgásos törekvéseinkről, melyek cselekvéseink és viselkedéseink rugói; — a gazdag könyv többi fejezetei pedig magukkal az egyes tendenciákkal foglalkoznak. A tudat jelenségeiben tükröződnek a szükségletek és feszültségek, — a tudat tehát cselekvéseket indít meg; és viszont: a cselekvések visszahatnak tudatunkra. — Ezek a cselekvéslélektannak mai irányai. Kívülök még meg kell emlékeznünk azokról az állásfoglalásokról is, melyekkel minden területen találkozunk, hol az emberi személy *kezeléséről*, *gyógyításáról*, *alakításáról*, *neveléséről* és e tevékenységek elméleti alapvetéséről van szó, — vagy megtaláljuk őket az *általános lélektani elméletekbe* beleszővődve, anélkül azonban, hogy a cselekvés fontosságáról, központi helyéről kellő felvilágosítást nyernénk, vagy anélkül, hogy egyes szerzők mélyebben behatolnának a cselekvések jellemzésébe. Felsorolt elméleteink közül egyiket sem választjuk ki azzal a céllal, hogy mindenben követjük; inkább arra törekszünk, hogy szempontjainkat egyesítsük, őket egymással kiegészítsük, és céljainkra felhasználjuk.

A cselekvésnek, mint személyes lélektani folyamatnak fő mozzanatait, — melyek a különböző elméletekben különbözőképpen jutnak felszínre, — a következőkben állapíthatjuk meg:

1. *A cselekvések végső alapját valamely szükséglet alkotja.* — Az élő és tudatos szervezetnek szükségletei végső, semmi másra vissza nem vezethető adataink, melyekkel számolnunk kell. Alapszükségletünk, hogy különféle tevékenységeket fejtsünk ki, hogy érvényesítsük önmagunkat, alkalmazkodjunk, fennmaradjunk, stb. A szükségletek elsősorban hiányérzetek alakjában jelentkeznek, de fejlettebb formáik is megkülönböztethetők: ilyenek: az igények, várakozások, vágyódások is. A szükségletek lelki törvényeit *Claparede* állapította meg; ezek közül legfontosabb az, hogy a személyiség (vagy a szervezet) mindig a pillanatnyi legnagyobb szükséglet és érdek irányában cselekszik. *Lewin* az elsődleges, valódi szükségletek körét kiegészíti a másodlagos, „quasi“-szükségletek fogalmával; az első csoportba az életfolyamatokból közvetlenül eredő szükségleteket sorozta, (pl. éhség, szomjúság, stb.), míg a második csoportba azokat foglalta össze, amelyek pl. szándékos célkitűzéseinkből származnak.

2. A szükségletekkel kapcsolatban rá kell mutatnunk a cselekvésnek további forrásaira is; ezek: a személyi élet leg-

⁴ Principes d' une psychologie des tendances. 1938.

mélyebb *törekvései* (tendenciái), *ösztönei*, *szokásai*, *impulzusai* és *indítékai*. Ezek azok a valós, kézzelfogható, konkrét energia-mozzanatok, dinamikai tényezők, amelyekben a szükségletek megnyilvánulnak; jellemzi őket, hogy szabályosan viszsztatérnek életünkben és meghatározott, alkalmi helyzetekhez vannak kötve. Ilyen tendenciánk pl. az önérvényesítés, az alkalmazkodás; ily ösztöneik pl. a felfenntartó vagy táplálkozó ösztön; szokásokra példákat ad mindenkinek egyéni élete (a dohányzás szokása); és minden cselekvés legközvetlenebb, a mozgást valóságosan megindító rugója valamely impulzus. Az impulzusoknak azt a csoportját, amely az *akarati* cselekvésekben játszik szerepet, indítékoknak (motivumoknak) nevezzük. A cselekvések annyifélek, ahányféle alaptól erednek. A cselekvések ezen említett alapjai az egyén *alkatával* (konstítúciójával) s így *átörökölt* jellegzetességeivel vannak összefüggésben.

3. Mind a szükségletekben, mind a távolabbi cselekvésalapokban és kezdetekben a legfontosabb a lelki *feszültség* mozzanata. A cselekvések egy kezdeti lelki feszültség erejében állanak fenn, és mindaddig folytatódnak, bonyolódnak és fejlődnek, amíg ez a feszültség tart, amíg az akár rendes, akár rendkívüli vagy rendellenes módon meg nem szűnik. A lelki feszültség ezen megszüntetése minden cselekvésnek belső értelme és a megszüntetésnek módszerei (pl. kielégítés, elfojtás, félbeszakítás, leereagálás) más és másféle cselekvésformákat hoznak létre, más- és másféle visszahatásokkal járnak egész egyéniségünkre és életdrámánkra. A feszültségnek e helyen nem a *Janet*-féle fogalmát („tension psychologique”) vesszük alapul, hanem azt, amely *Sganzzini* és *Lemin* cselekvéseméletének központi gondolata: erről a későbbiekben is fogunk szólni. A lelki feszültség íve a cselekvés kezdete (az „anticipáció”) és vége (valamely megnyugtató „értékes helyzet”) között terül el (Allers).

4. A cselekvés végső rugói közé szokták sorozni a *kellemes* vagy *kellemetlen* (kél és kín) *alapérzéseinket* is, melvek minden cselekvéssel együttjárnak. Felfogásunk szerint a kellemetlen alapérzések magukban véve még nem elégségesek ahhoz, hogy számunkra valamely dolgot értékesé, vagy értéktelenne tegyenek. A kellemes érzéssel összekapcsolt dolgok is azért válnak céljainkká, mert bizonyos értéket hordoznak, de nem önmagukban. *Burnett* szerint sem elsődleges hatóerő lelki mozgásainkban a kellemesség, mert alaptörekvésünk inkább a tevékenységek fenntartására és megismétlésére irányul; viszont a kellemetlenség érzéseit az angol író már elsődleges cselekvési forrásnak minősíti, mert a kellemetlen érzések közvet-

¹ The Mind in Action. A Study of Motives and Values. 1931.

lenül előidézük az ingereik elől való kitérést, menekülést, védekezést. Minden cselekvésünket és egész jellemünket azonban nem vezethetjük vissza egyedül a kellemes-kellemetlen érzésskálára, vagyis az ösztönök és impulzusok világára.

5. Minden cselekvésünknek van célja; e cél, — lélektani szempontból tekintve a cselekvést — *bennmaradó* (immanens) jellegű, azaz nincs magán a cselekvésen kívül, hanem a cselekvés folyamatának egy kiegészítő mozzanatát alkotja. Minden cselekvésnek célja: egy „egésznek” megvalósítása, vagy helyreállítása. Ez az egész oly szorosan zárt, egységes folyamat, hogy csak elvonással lehet valamely részét elszigetelni, — de valóságosan nem. Minthogy a cselekvésnek végső, de a személyben bennmaradó célja voltaképpen a *lelki egyensúly*nak helyreállítása, azért a cselekvések vagy egyszerűen a „befejezésnek”, vagy a „tökéletesítésnek” jellegét viselik magukon. Minden cselekvés: egyensúlybomlás és egyensúlyhelyreállítás. A cselekvés: törekvés és különféle eljárások mozgósítása arra a célra, hogy egy nem-kielégítőnek érzett állapotot kielégítővé tegyünk. De vannak cselekvéseinknek *külső céljai* is. Ezeket *Allers* így jellemzi: a cselekvésekkel beleavatkozunk a világtörténelembe — és másfelől beleilleszkedünk a valóságos világ létösszefüggéseibe.

6. A cselekvések célrendszerével és célokra irányulásával szoros összefüggésben van az *értékek kérdése*. Cselekvéseinknek értelmét azok az értékek és javak határozzák meg, amelyekre az életben törekszünk. A „jóra” irányuló alaptörekvés minden lénynak, főképpen élőnek természeti törvénye („bonum est quod omnia appetunt”, mondták a régiek). A lelki egyensúly, a cselekvés befejezettsége, tökéletessége már önmagunkban is értékesek számunkra; de ilyenek a külső célok is. Az érték azonban nem azonos a cselekvésben elért gyönyörrel, valamint a szenvedés és kín sem egyenlő a cselekvés értéktelenségével. Az értékek megragadása és megvalósítása a *személyiség központjának*, az *én*-nek a feladata. Azok a cselekvések tehát, amelyek az *én*-ből erednek, — pl. az akarásos cselekvések, — szemben állanak azokkal, amelyek személyiségünk más rétegéből — pl. az ösztönökből — nyerik erejüket és eredetüket, és sokszor az *én* ellenére vagy annak egyenes kizárásával valósulnak meg. A cselekvésben megmutatkozó *lelki összeütközések* konfliktusok legnagyobb része az *én*nek és a vele ellenkező, máshonnan (az „alsóbbrendű *én*-ből”) származó impulzusok és törekvések értékellentétéből magyarázható meg. A cselekvés: értékmegvalósítás valamely formában (*Allers*), az élet dráma: harc és küzdelem az értékekért, az igazságért, a jószágért, a helyesnek tartott rendért, stb. Ezeket a folytonosan felvetődő életkérdéseket vagy *megoldjuk*, vagy pedig „*elintézzük*”.

zük“, ha már megoldani nem tudjuk; az utóbbi esetben azonban a probléma valamilyen alakban tovább él és hat lelkünkben.

6. A cselekvésnek van időbeli lefolyása, alakja és tagozódása is; van kezdete, középrésze, — bonyodalma — és vége, épúgy mint a drámának; mivel életünk ily cselekvéseknek bonyolult és sokrétű együttese, azért beszélünk mindenkinek életdrámájáról. Vannak azonban egyszerű cselekvések is, melyekben különösen a középső rész nem mutat fel a rendesnél nagyobb bonyodalmat. Az időbeli lefolyás és tagozódás szempontja a cselekvések elemzésénél azért fontos, mert minden cselekvés: mozgás-, és maga is lelki-testi mozgásokból áll. A mozgások, cselekvések egységének és zárt, összefüggő egészének jelentősége onnan tűnik ki, hogy megszakításuk, vagy természetükkel ellenkező folytatásuk különös zavarokra, vagy sajátos műveletekre vezethet (pótlócselekvések, kitérések, kárpótlások); *Lewin* elméletei a pszichoanalízis, az individuálpszichológia, az idegességek világa sok szempontot nyújtanak a cselekvések időbeli lezajlásának és tagozódásának megértéséhez. *A. A. Gruenbaum* a cselekvés lefolyását négy mozzanatra osztja, úgymint a kezdeti ösztönzésre, a cselekvés célos irányítására (intenció), magára a mozgásra a cél irányában és a cselekvés „elintézésére“ (ami e helyen a teljes és nem teljes értékű, vagy rendellenes megoldást jelenti). A cselekvésnek azonban elegendő három fő időbeli szakaszát megkülönböztetni, úgy, mint fentebb rámutattunk s ebben a cselekvés a dráma szerkezetét követi: van kezdete, ez a tárgy érzékelteése (expositio), van középső része, a drámában a bonyodalom és peripetia és végső, megoldást nyújtó része, a drámában a végső kifejtet. A régiek a színdarabot nem hiába nevezték el „cselekvésnek“ (*θοαυα*). Mind a három lélektani szakasz egyaránt fontos a cselekvésben s az alább következő fejtegetésekben mindegyiknek sajátosságait részleteznünk kell. A középső részhez tartozik a cselekvésnek eszközökkel való ellátása („instrumentációja“) is. Az instrumentáció a drámai „bonyodalomban“ jut kifejezésre, és nem más, mint kísérletek és módszerek sorozata, hogy velük a cselekvés célját a cselekvő kerülő úton, vagy egyenesen elérje.

7. Cselekvéseink irányát némelyek szerint (*Burnett*) a velük folytonosan kapcsolódó kellemes-kellemetlen érzések, mások felfogása szerint (*Allers*) a valóságos világ, azaz: a *milieu* és a helyzet, s ezzel egyesülten a cselekvő személy értékeállításai szabják meg. Véleményünk szerint ennek az utóbbi felfogásnak van csak jogosultsága: a kellemes-kellemetlen érzések magukban véve még nem elegendők cselekvéseink és

életdrámánk irányvonalának teljes meghatározására. A saját milieujében élő szervezet és emberi személy is mindenképen „irányított” cselekvéseket hajt végre; egész életünknek, minden cselekvésünknek egyik fő jellegzetessége a mai lélektudományi felfogás (*Janet, Burloud, Mac Dugall, Kronfeld* stb.) szerint épen a célirányulásban van, enélkül az emberi életdrámát nem lehet megérteni. E célirányulásokat *Sganzi*ni elméletével egyetértve, a cselekvések kezdetén álló *elővételezésekkel*, célkitűzésekkel (anticipációkkal) tartjuk legjobban értelmezhetőeknek; az elővételezések lehetnek tudatosak vagy nemtudatosak egyaránt.

8. *Birnbaum* felfogását követve, a *cselekvés tényezőit* a következőkben találjuk meg: A cselekvések *megindítói* az érzelmes feszültségek (vágyak, impulzusok, indítékok, stb.); — ezekkel szemben állanak *magasabbrendű énünknek szabályozó és gátló tényezői* (erkölcsi felfogásunk, törvényeink, eszményeink, elveink); — mind a két erőcsoportot ismét *erősíthetik* működésében, vagy *működésre készíthetik* bizonyos átöröklött vagy szerzett *diszpozícióink*, készségeink; ezek az idegességek esetében részint formaadó, részint rögzítő hatásúak; — a negyedik helyen felemlítjük a cselekvések *külső, tárgyi korlátait és szabályait*, amelyekkel cselekvéseink vagy összhangban vannak, vagy velük összeütközhetnek. (A bűnözés pl. oly cselekvés, amely jogba, törvénybe ütközik, egyébként ugyanazokból a lélektani összetevőkből áll, mint más, megengedett cselekvés). E külső korlátozás természetesen bensővé is válhatik és akkor már *én-ünk* szabályozó hatalmai közé tartozik. A bűnözések és idegességek megértéséhez e külső korlátozások feltételére nélkülözhetetlen szükségünk van; hozzátartoznak a cselekvés lényeges mozzanataihoz.

9. A cselekvések a *viselkedések* fogalmi körébe tartoznak. A viselkedés: cselekvés, vagy cselekvések sorozatából áll. Minden viselkedésünk, magatartásunk alapján véve ugyanazt a szerkezetet mutatja, mint a külön szemlélt cselekvés. Innen van, hogy életdrámánk vagy jellemünk megértéséhez kiindulópontnak a cselekvést, annak fogalmát és elemzését kell választanunk. Mind a cselekvéseket, mind a viselkedéseket azonban nem elegendő a külsőleges mozgások összeségének tekinteni (*behaviorizmus*), hanem a belső tényezőket is figyelembe kell vennünk értelmezésünknel (*Koffka, Schüller*, stb.). A cselekvések a „pszichotaxisok” (rendező eljárások) és a „parataxisok” (rendellenes eljárások) sorában foglalnak helyet. *Sganzi*ni-nak azt a felfogást, hogy mind az amerikai (*behaviorizmus*), mind a francia (*conduite, comportement*) viselkedés-elméletet le kell győzni és a lélektudományból ki kell rekeszteni,

nem, tehetjük egészen magunkévá. A viselkedéseknek gondolatát inkább a pszicho- és parataxisok irányában kell továbbfejlesztanünk.

10. A cselekvések végül önmagunknak külső ábrázolásai is: cselekvéseinknek „kifejező” értékük is van (*Allers, St. Krauss, Hanselmann*). Nemcsak a mindennapi életnek közönséges cselekményei, hanem a jelképes, pótló, rendellenes cselekvéseink, elszólásaink és téves cselekvéseink is, és ezek talán még jobban, jellemzők egész személyiségünkre, mint „kifejező mozgások.” Az életdráma egyúttal emberábrázolás s a jellemtudománynak (karakterológiának) művészi jelentősége és vonatkozása is van. E ponton a dráma és a cselekvés lélektana ismét összetetalálkozik egymással. Akár önmagunk mozgásait alakítjuk, akár a kívülünk eső világ tárgyait, mindig „kifejezzük” azt, ami bennünk él.

Várkonyi Hildebrand dr.

Az explorációról.

Az igen tekintélyes számú karakterológiai vizsgálati eljárás közül egy sincsen, amely a tanári hivatáshoz olyan közel áll, mint az exploráció. A tanulókkal folytatott beszélgetések során a tanárok szinte állandóan, önkéntelenül is tesznek karakterológiai megállapításokat. Ezekről a mindennapi megállapításoktól pedig csak egy lépés választja el a tanárt a módszeresen felépített, életrajzot elemző beszélgetéstől, az explorációtól. További előnyt jelent a tanár számára az, hogy ennél az eljárásnál papíron és ceruzán kívül sem vizsgálati eszközre, sem hosszas előtanulmányokat igénylő kiértékelési rendszerek elsajátítására nincsen szükség. Az exploráció éppen ezért tanárok számára az egyik legjobb, de csak a legnagyobb óvatossággal alkalmazható karakterológiai vizsgálati eljárás.

Króber nyomán az exploráció lényegét a következőkben láthatjuk: Két ember kapcsolatba lép egymással, a kapcsolatot a beszéd segítségével hozzák létre, ebben a kapcsolatban ellentét állás keletkezik az explorátor és a vizsgált személy között, amelyet le kell küzdeni; mert az explorátor meg akarja ismerni a vizsgált személyt.

Az explorátor és a vizsgált személy között olyan kapcsolatot kell teremteni, amely a legtermékenyebb. Ez lehet barát-barát, tanár-tanítvány stb. viszony. Az exploráció négy szakaszra, közvetlenül és fesztelenül, csendes nyugodt helyen folyik le. Az explorátor a beszélgetést a kezdéstől a befejezésig, kerek egésznek fogja fel. A beszélgetésnek határozott skémája nincsen,

magában foglalja a vizsgált személy életének tárgyalásán kívül világnézeti kérdések, gondolkodásmód, problémák stb. megvitatását.

Az explorátor igyekszik olyan légkört létrehozni, amelyben a vizsgált önmaga megnyilatkozik, mert saját magát akarja megérteni. Ha ezt nem lehet elérni, akkor arra kell törekedni, hogy azt érezze, hogy a beszélgetésben mint egyenlő értékű fél vesz részt. Az explorátor nem játssza a kikérdező szerepét s nem szabad megsértődnie, ha a vizsgált kevésbé tiszteletadó és szabadabb modorú.

Az explorátor az exprolációról jegyzőkönyvet vezet. Ebben a vizsgált kijelentésein kívül külsejének leírása, arcjátéka, taglejtése stb. is feljegyzésre kerül. A beszélgetést az explorátor úgy irányítja, hogy egy-egy jellemvonás több oldalról nyerjen megvilágítást, s igazoltnak csak akkor fogadja el, ha a támpontok mind egybehangzóak.

Az exploráció befejezése után az explorátor a vizsgálatról személyiségleírást készít. A személyiségleírás szerkezete tekintetben igen jól bevált. H. Schiller — az alábbiakban ismertetett — felépítése, mely szerint először a vizsgált kiemelkedő tulajdonságait, aztán általános fellépését, majd érzelmi és akarat vonásait, valamint ezek szociális vonatkozásait, végül érzelmi adottságait tüntetjük fel.

A jegyzőkönyv helyes kiértékelésének előfeltétele, hogy ugyanazon megnyilatkozásnak különböző értelmezhetőségével tisztában legyünk. Ezenkívül mindig tudnunk kell, hogy milyen adatokból vontuk le következtetéseinket s nem áll-e rendelkezésünkre olyan adat, amely valamely következtetésünk helytelenségét bizonyítja vagy indokoltságát kétséssé teszi.

Az alábbiakban egy explorációs jegyzőkönyvemet mutatom be. Módszertani okokból és könnyebb áttekinthetőség végett egyező számokkal jelöltem meg a jegyzőkönyvben és a személyiségleírásban az összetartozó részeket. Ezek a számok az összetartozó részek után találhatók. Így megállapítható, hogy mely adathból, mely személyiségjegyre következtettem. Tekintetbe kell venni azonban azt, hogy a megállapítások mögött fel-lelhető intuíció és a vizsgált személy által keltett benyomások finom árnyalatai a jegyzőkönyvből nem tűnnek ki, hanem csak a kiadásra kerülő személyiségleírásban jutnak kifejezésre.

A vizsgálat a munkaadó megbízásából, meghatározott alkalmazás elnyerése céljából történt.

Explorációs jegyzőkönyv :

Középtermetű, telt idomú egyén, mérsékelt izomzattal. Lágy arca és állandóan kissé nyitott vastag ajka, ellentétben van mélyen ülő, kis, hideg kék szemével.

Arcjátékában a homlok vízszintes ráncolása változik, az ápolatlan fogsorát, inyét kimutató ajakszétnyitással.

Sérült balkeze kissé fájhat, mert gyakran nézegeti s ujjait jobbkezevel meg-megszorítja. Kutatva néz rám, mohón várya az első meleg szót, amely mosolygásra jogosítja, mert csak így érzi magát elemében. **1.**

Igyekszem elvonni a figyelmét, mégis természetességgel lesegíti kabátomat s a beszélgetés végén feladja. **2.** 21. éves, X-en született, innen az Y melletti Z-re költözködtek. Apja nyugalmazott vasútas művezető, evangélikus vallású. Anyja A. B. római kat. Bátyjának ugyanaz a foglalkozása, mint neki, elektrotechnikus és géplakatos. Bátyja nőtlen, húga hajadon. Mindhárman katolikusok. Az evangélikus apa is örült ennek, mert helyben csak katolikus hitoktatás volt s a távoli evangélikus hitoktatás pedig nagy anyagi teher lett volna. **4.** Hét hónapja ismeri a menyasszonyát. Mielőtt megismerte, „azelőtt is komendáltak valakit” mondja. Az nagyon szeretett ugyan, de úgy viselkedett, hogy nem sokat törődött az emberek véleményével. Nekem pedig az ilyen nem kell, mert nem tudok az ilyenben bízni. **5.** „A jelenlegi menyasszonyom az más, az nagyon ügyel arra, hogy én is erkölcsösnek lássam.” **6.** M. a menyasszonyan, módos szülők leánya, szőlőjük, földjük, két házuk is van. **7.** azonkívül nagyon vallásos is, mondja büszkén. **8.** Mikor megismerte, rózsafűzért kapott tőle, most ahányszor találkoznak, mindig megnézi, hogy megvan-e. (Előmutatja.) **9.** Nem imádkozza végig soha, mert hosszú, de azért van úgy, hogy templomban imádkozik. **10.** Sok barátja van. **11.** Inkább az idősebbekkel barátkozott mindig. **12.** Akkor lesz az esküvője, ha átesik majd a kötelező orvosi vérvizsgálaton. Bár — mondja — beteg még nem volt, de azért nem érzi magát biztosnak. Ha megnősülhet, legalább semmi betegségtől nem kell félnie. És ha jó beosztó az asszony, akkor kevesebbe kerül a házaselet, mint a nőtlen ember élete. **14.** Menyasszonya kérte, hogy ne igyon, le is szokott az ivásról, a dohányzásról való leszokást is kérte, de azt nem tudja megállni, viszont ez nem látszik meg rajta, amikor találkozik vele, tehát nem baj. **15.** Sok féle képpen kipróbálta menyasszonya hűségét. Sokszor ment bejelentetlenül hozzájuk, sőt éjjel is nézelődött a házuk táján, de sohasem látott vetélytársat. **17.** Jó, hogy édesapja jól fogja. **18.** Ha mégis hűtlen lenne hozzá esküvő előtt, otthagyná, ha pedig mint asszony vétsene ellene, jól elverné, mert — mint mondja — mit is lehetne mást csinálni ilyenkor. **19.** A feleség jó, mert nem költ úgy az ember, „az asszony fogja”, nem engedni elzúlleni. **20.** Mesterségét szereti, jó dolog a létrázás, kint dolgozni szabad épületeken. Ez változatos. **21.** Bent ülni egész nap nem lehet. **3** polgári a végzettsége, de nem gondolt továbbtanulásra. **22.**

Beteg nem igen volt. Nagy élménye, hogy egyszer „agyon akar-
 ták lőni.“ Egy cseh főhadnagy által elvesztett térképet játé-
 ból elégették játszópajtásaival, azért történt a nagy eset. Ahogy
 a részletek után érdeklődöm, lassan elszürkül az agyonlőni
 akarási jelentéktelen ügyé. **24.** Kérdezem, hogy mi az emberi
 élet célja? Nem érti a kérdést. **25.** Szeret falun színházban ját-
 szani, szerepel műkedvelő színdarabokban. Parasztot vagy ka-
 tonát szeret alakítani — mondja —, de a részletekből kitűnik,
 hogy komikus. Pályatévesztett ember vagyok, mondja moso-
 lyogva, szerénytelenül — színésznek kellett volna mennem. **26.**
 „Ha jó bemondásom volt és nevettek, azt irtóra szerettem.“ **27.**
 Dalárdában a „tenor kettő“-t énekelte. „Énekelni, nevetni, eb-
 ben első vagyok. A bohóckodás az más osztályba tartozik.“
28. A vidéki életet jobban szereti a városinál. A pesti erköl-
 csök nagyon rosszak. Kellene rajtuk javítani. Igaz, hogy vidé-
 ken is így van, de nem nyíltan. Itt sem szabadna, hogy nyíltan
 legyen. **29.** Nem szeret más emberekkel foglalkozni, inkább
 tárgyakkal. **30.** Szokott olvasni, mondja; a legutóbb olvasott
 könyv címe az „Ezeregyéjszaka.“ Hamarjában más könyvcí-
 met nem tud mondani. **31.** A bajtársiasságot jól meg lehet
 tudni arról, hogy valaki kér egy cigarettát s a másiktól van,
 hogy ad-e. **33.** „Nőtlen embernek jobban el megy a pénze.“
34. Sétálni, gyalogolni azért nem szokott, „mert kopik a cipő
 s inkább villamosra ül.“ Mindjárt belátja, hogy nem helyes a
 következtetése, mégis megnyugtatta. **35.** Legjobb barátját azért
 szereti, mert ha tervez valamit, az rendszerint lebeszéli s
 akkor örül, hogy otthon maradnak. **36.** Ha haragszik, veszek-
 szik, egy két szó után kibékül s mindent elfelejt. „Enni, azt
 szeretek, ez az egy meg van“ — mondja. **38.** Csak oly felesé-
 get választ az ember, aki kiszolgálja. **39.** Nagyon haragszik a
 púderes és kifestett szájú nőkre. Ez, — mondja — havi 70 pen-
 gőbe kerülhet s inkább az étkezésre kellene fordítani. **41.** „Az
 újságban olvas az ember mindenféle szert, ami selymessé, üdévé
 teszi az archórt — a fiúk is használnak ilyent — a nők is eze-
 ket kellene, hogy használják, de nem púdert.“ **42.** Ha minisz-
 ter lenne és módjában volna, hogyan segítene a legszegényebb
 néprétegen? — kérdem. „Több fizetést adnék nekik“ — vála-
 szolja. **43.** Általában a „jószótehetségű“ ember érvényesül, aki
 „dumál“, **44.** azt hiszik, hogy tudja. **45.** Ő maga elméletben
 gyengébb, gyakorlatban jobb. „A gyakorlat a fontos, egyedül
 kell tudni dolgozni.“ **47.** Kérdéseimre drótvezeték ellenállást,
 motorkapcsolást, képleteket magyaráz. Az „osztó“, a „szorzó“
 fogalmát, az Ohm-törvényt stb. felsorolja. Tesztvizsgálat összer-
 edménye jó. **48.**

Személyiség leírás: Egyszerű, **19. 25. 31.** kedélyes, **1. 26.**
27. 28., a magasabb értékekkel szemben tompa **5. 15. 38.**

39. egyén. Fellépése tiszteletadó **1.**, közvetlen, **2. 5. 6. 3. 44.** derűt **1.** sugárzó. Akaraterének ingadozásaival **15. 20.** szemben körülbástyázza magát, **34. 45. 47.** környezete megszervezésével, **36.** önmagával szemben is megnyilatkozó **35.** kisebb-mérvű farizeuskodásával, **3. 9. 29. 42. 10.**, megalkuvó, **22. 25. 46.** realista, **7. 12. 19. 25. 38.**, biztonságra törekvésével **7. 20. 34.** A hasznosságtól, **2. 4. 7. 14. 38.**, olcsó sikerektől **24. 27.** vezetett érzelmi életéből, hiányzik az idealizmus **18. 17. 19. 14.** és a szilárd hivatásérzet, **33. 25.**, de feloldódott társas, **11.** kedves hangulatossága **28.** határozott értéket jelent. Elég értelmes, főleg műszaki irányban, **48.**, de látóköre nem tág, **31. 41. 43.** Mesterségét szereti, szorgalommal és igen otthonosan mozog benne **21. 48.** Vezetői hajlam hiánya, **30. 12.** munkakörében nem jelent nagy hátrányt.

Igen jól használható az exploráció más karaterológiai vizsgálatok kiegészítésére is. Ilyenkor legcélszerűbb utolsó vizsgálatként végezni. Így megerősíthető vagy elvethető lesz az, ami más próbák alapján valószínű vagy kétes volt s felkutathatók mindazok a jellemvonások, amelyek a teljes személyiség leírásához szükségesek, de az előző vizsgálatokon nem kerültek napfényre.

Dr. Pentz Gáspár.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA.

Magyar nyelv és irodalom

Tömörkény István: Csata a katonával.

I. osztály.

Óravázlat.

I. Számonkérés.

Az eredményhatározó.

II. Ráhangolás.

Tömörkény István, Szeged írója.

III. Célkitűzés.

A *Jegenyék alatt* című elbeszélés-gyűjteményből: *Csata a katonával.*

IV. Tárgyalás.

1. Az olvasmány bemutatása.
2. Rövid tartalmi megbeszélés.
3. Tartalmi elmélyedés:

a) Becstelen ember-e János gazda?

b) Buta ember-e János gazda?

4. Az olvasmány előadásmódja.

V. Összefoglalás.

Házi írásbeli feladat: *Amikor lelkiismeretfurdalás gyötört.*

Tanítás.

I. Számonkérés.

Mit tanultunk mára, K? (Az eredményhatározót.) Mi az eredményhatározó? (Az eredményhatározó azt mondja meg, *mivé* lesz valaki vagy valami. Kérdése: *mivé?* Ragja a *-vá*, *-vé*. A *-vá*, *-vé* rag *v*-je mássalhangzóval végződő szavakban hasonul; pl. *asztalvá* helyett *asztallá*, *szekrényvé* helyett *szekrénnyé*.) Még egyszer mondd el, G! (—) Te is, S! (—)

Hadd lássam írásbeli munkáitokat! [A füzetek megtekintése.] Olvasd el az első kérdést, H! (Mivé fagy a víz? *A víz jéggé fagy*. Mivé? *Jéggé*; *jégvé* helyett *jéggé*.) A második kérdést olvassa B! (Mivé fejlődik az elvetett mag? *Az elvetett mag növénnyé fejlődik*. Mivé? *Növénnyé*; *növényvé* helyett *növénnyé*.) Tovább T! (Mivé őrlik a gabonát? *A gabonát lisztté őrlik*. Mivé? *Lisztté*; *lisztvé* helyett *lisztté*.) Folytasd, R! (Mivé sütik a lisztet? A lisztet *kenyérre és kalácsra sütik*. Mivé? *Kenyérre és kalácsra*; *kenyérvé* helyett *kenyérre*, *kalácsra* helyett *kalácsra*.) Hallgassuk meg F-t! (Mivé alakítja át a szabó a posztót? *A szabó kabáttá, mellénnyé és nadrággá alakítja át a posztót*. Mivé? *Kabáttá, mellénnyé, nadrággá*; *kabátvá* helyett *kabáttá*, *mellényvé* helyett *mellénnyé*, *nadrágva* helyett *nadrággá*.) Hogyan írtad a többtagú eredményhatározót? (Vesszővel választottam el, de az és elé nem tettem vesszőt.) Az utolsó kérdésről beszámol L! (Mivé dolgozhatjuk fel a tejet? *A tejet túróvá, vajjá, sajttá dolgozhatjuk fel*. Mivé? *Túróvá, vajjá, sajttá*; *vajva* helyett *vajjá*, *sajtvá* helyett *sajttá*.)

Gyakoroljuk az eredményhatározó írását! [A tanár a táblán, a tanulók a füzetben dolgoznak. Az írás megokolása a házi feladat számonkéréséhez hasonló módon történik.] *A szén hamuvá, korommá, füstté és gázzá ég el. A vasat sokféle szerzőmá, eszközzé, tárggyá dolgozzák fel. A homokot és a meszet habarccsá kavarják. Az agyagot edénnyé formálják.*

Mit kell tudnunk az eredményhatározóról, B.? (Az eredményhatározó azt mondja meg, *mivé* lesz valaki vagy valami...) Még egyszer, H! (—) Erről a fontos helyesírási esetről még sokszor lesz szó.

II. Ráhangolás.

Mutatok egy arcképet: Tömörkény Istvánt ábrázolja. Tömörkény István Szeged nagy írója, városunk büszkesége. Mi

emlékeztet bennünket Tömörkény Istvánra? [A jelentkező tanulók felelnek.] G.! (Szobra van a Múzeum előtt...) K.! (A Belvárosban van a Tömörkény-utca...) H.! (Lakóháza emléktáblával van megjelölve...) S.! (A belvárosi temetőben van a sírja...) Tömörkény István a szegedi múzeum igazgatója volt. A szegedi tanyák közt ásatásokat végzett, régi sírokat tárt föl, hogy a múzeum számára értékes régiségeket gyűjtsön. Munkája közben nemcsak megismerte, hanem őszintén meg is szerette, s a szívébe zárta a derék tanyai népet. Több könyvet írt az ő kedves tanyai magyarjairól. Minden könyve apró-cseprő történetekből áll. Ezekben a szegedi tanyai nép élete elevenedik meg. Itt van a legismertebb könyve; címe: *Jegyenék alatt*. Ismételjük meg! (Jegyenék alatt.)

III. Célkitűzés.

A *Jegyenék alatt* című tanyai történetekből a mi könyvünk is közöl egy rendkívül érdekesítő olvasmányt; címe: *Csata a katonával*. Nyissuk ki könyvünket a... lapon!

IV. Tárgyalás.

1. Az olvasmány bemutatása.

Csata a katonával.

János a tanyáról többféle alapon jött be ezúttal a városba. Elsősorban a piaci árak érdekelték s azon fölül néhány apró tárgyat is kellett venni. Ugyanis kell egy karika a malac orrára, egy karika az ingaóra láncára, végül pedig adót is kellene fizetni.

János ez utóbbi mesterséget végzi el először s megszaporodva jön ki az adóhivatalból. János odakint azt határozta, hogy tíz forintot fog fizetni, de csak ötöt fizetett s így pénzben szaporodott. Ez mindig vidám állapot. Most már lehet karikát keresni. Talált is kettőt, nagyon szépét. Egyik jó volt az órára, a másikat pedig nagyolta küssé a malac orrára, de hát üsse kő, majd hozzánövekszik. Ezzel most már készen van s lehetne is menni kifelé, amidőn eszébe ötlík, hogy vesz egy olcsó jegyzőkönyvet a fiúnak. Inkább abba irkáljon, mint a ház falára.

Ez természetes. János valami játékkészletbe megy, végignézi a kártyákat, s néhány fillérért vesz egy kis noteszt. Szép azért az nagyon, olyan aranyos a háta, akár a biblia.

— No majd möglátom, mit ír bele a gyerekek, — szól biztató mosollyal János a boltoshoz. — Maga lösz a felelős azért, amit a gyerekek ebbe a könyvbe szerkeszt.

Így elválnak.

Amint azonban János az aprópénzt tartalmazó tárcát a belső zsebbe akarná tenni, a tárca leesik a földre, mert nem olyan könnyű a subában való mozgás, mint ahogy azt az ember gondolná.

János lehajol érte s amikor fölvenné, egy kis színes alakon akad meg a szeme. Ez egy játékkatona, amely fakarjával szalutál, s kabátja kékre, lábai vörösre vannak festve. A szerencsétlen kis katona fekiúdt a földön, mert csákójával odaszorult az árusítóasztal lábához, de még így fekve is következetesen tisztelgett. Természetesen János ahogy megpillantja, villámgyorsan az eszébe ötlík, hogy a kis könyv mellett ez a katonababa is igen jó lesz a gyerekeknek.

Hamar kikapja hát fekvő helyzetéből s hozzámárkolva a tárcához, mind a kettőt az ölébe fogja. Főlegyenesezik s az öklét bedugja a belső zsebbe. Ott kinyitja, a katona és a tárcza bentmaradnak, kezét pedig nyitott állapotban húzza vissza. No ez rendben van. Most már végleg elköszön a boltostól s az utcán kedvvel rázza bele magát a subába.

Most addig be nem nyúl a zsebbe, amíg a tanyára nem ér.

Nincs otthon senki, mivelhogy a gyerek iskolában van, az aszszony pedig odajár a szomszéd tanyára, ahol valami torban segédkezik.

Igy hát a lovakat kifogja s előkeresve az eresz alól a kulcsot, bemegy a házba. Jó meleg van bent. János topog egy kicsit a szobában s jár-kei. Majd pedig gondolkozik, vajjon utána menjen-e az asszonynak, vagy reátegye az órára a karikát.

E közben eszébe jut a notesz meg a katona. Gyertek elő. Zsebbe nyúl s kiveszi mindkettőt. Az asztalra teszi s az ablakhoz megy, kitekint a néma fájra, az útra, hogy jön-e a gyerek. No, nem jön még.

Visszafordul s ekkor ahogy tekintete az asztalra esik, megdöbbenve lép hátra.

A notesz fekszik az asztalon, de a katona, melyet mellé fektetett, nem fekszik, hanem áll és fölemelve tartja a kezét.

— Nini, — mondja János.

Odamegy hozzá s lefekteti.

De midőn elvonja kezét, újra fölugrik a katona, előbb hajlong jobbra-balra, mintha igen mérges lenne, azután megáll keményen, éppen neki szemközt fordulva és a kezét le nem eresztené a világért.

— No — szolt újra János és komolyan szemügyre veszi a kék-vörös emberkét.

Fa ez, fa. Legalább annak mutatkozik. S miként van az, hogy mégis mozog?

Leteszi most már keményen az asztalra s meg is nyomja, hogy jól fekve maradjon. Úgy is van. Erős keze alatt megfekszi az asztalt a katona és semmi mozgása nem érzik.

Ámde, kezét hirtelen elvonva onnan, újra csak föl pattan, hajlong megint, előtte áll meg s két festett szemével rátekin.

— Üssön mög a part! — kiáltja János és mérgesen csapja le újra.

Ezúttal furfanggal él. Nem kapja föl hirtelen a kezét, hanem lassan fogja elhúzni. Meg is próbálja, de ime mi történik megint. Ahogy szelíd vigyázattal emeli föl az ujjait, akként kél utána lassan a katona, mígnem ismét teljesen egyenesen áll és karját Jánosra emeli.

— Engöm né fenyögess, — mondja János s elmegy az asztaltól egészen a sarokig.

Onnan gyanúsán nézi. Csönd van kint, bent. Kissé alkonyodik s a pusztaára leszáll a téli napáldozat ölmos fátyola. Semmi zaj sem hallható, a boglya-kemencében összeomlik néha a zsarátnok s koppan a tapasztott falon. A notesz az asztalon fekszik, János a kemencepadkára ül, a katona áll az asztalon s mereven nézi Jánost.

Meg sem mozdul.

4. János erős pillantásai egyre gyengébbek, végül lesüti szemét a katona tekintete előtt.

— Én nem loptalak el, — védekezik halkán — feküdtél a földön. Akkor minek feküdtél... Mert le voltál szorulva. Köszönd, hogy fölemeltelek! Ez nem lopás. Más is elvitt vloná, hallod-e? Engöm ne verj mög szömmel, mert leütlek az asztalról. Leütlek!

Erőt gyűjt és fenyegetve közeledik hozzá. János már-már leüti, mikor új gondolata támad. Az asztalon a kanecsó, körülötte vizes az új deszka. Hirtelen elkapja a katonát és fejével belenyomja a vízbe.

— Ne kutya! — hörgi s homlokán verejtékesöppek ütnek ki.

Mikor elveszi róla a kezét, fölkiált.

A katona nem kelt föl, ott maradt fekve a vízben.

János vigadozva nézi.

— No most ott vagy... Most mozogj, kutyafuld!

Mozog is. Ijedve veszi ezt észre a küzdő felek nagybika. A víz nem bírta teljesen leragasztani a zöld festékhez a kékfestéses katonát, egyszerre mozogni kezd s hopp! megint egyenesen áll már, de előbb előre-hátra hajladozik fölemelt karjával.

Hát ha ez nem célzatos fenyegetés, akkor egyáltalán nincs fenyegetés a világon.

János meghököl, derekát az ágyhoz üti s fölszisszen. Dühös lesz.

— Minek is hoztalak ide! — kiáltja. — Engöm ne bánts mög. Ne ronts mög! Összetörlek!

Előkapja a botot a sakorból s tisztas távolban maradva, le akarja azzal nyomni a katonát. Nem megy. Kitér a bot elől s minél jobban hozzá sújt, annál hevesebben fenyegetőzik.

János homlokán ismét ott van már a hideg veríték. Mit tegyen, mit tegyen?

Eh, egyszer hal meg az ember. Hirtelen elsiklik az asztal mellett, hogy az ablakhoz jusson. Ezt reszkető kézzel kinyitja. Akkor visszafordul bátran, nagy kezével megmarkolja a kis embert, hogy egészen elvesz az öklében.

— Gáspár... Menyhárt... Boldizsár... — mondja, s kilöki a katonát az ablakon.

Repül, repül egy darabon, azután a fagyos göröngyök közé bukik s henterreg ide-oda.

János utána néz.

— Huh! — csattan föl egyszer.

Már megint áll a katona egy hókupac tetején, hajlong, integet, emeli a kezét és erős szemrehányás van a tekintetében.

— Loptál, loptál, loptál...

János hallani véli a szavakat és szívét névtelen idejdség szorítja össze.

5. És rontások rontása, hogy épp most jön haza a gyerek az iskolából. Látszik az úton. Közeledik, ő meg kiáltani akar reá.

— Kerüld el, kerüld el!

De nem bír. Rémülten, elszibbadva látja az ablaknál, hogy a fiú észrevette a katonát, fölemeli s diadallal hozza befelé.

Már az ajtónál kiáltoz:

— Nézze kend apám, nézze...

Az apja felhördül s kezét tiltakozva tartja maga elé.

— Be ne hozd! Ide ne hozd! Most vívtam vele éppen...

A fiú nem érti. A kis ember szemei szeretettel nézik a még kisebb embert s kacagva kiált:

— Nézze kend, ólom van az aljában. Ha lefektetöm, fölugrik. Nézze kend mán!

Jánosról lefoszlik most a zsibbadtság, rémület és benső indultai elesőüdesülnek.

— Oh! — sóhajta megkönnyebbülten, — ólom van benne. Azt hittem: lélök.

2. Rövid tartalmi megbeszélés.

Nem igen tapasztaltam még, hogy olvasásomat annyi jóízű mosollyal és ki-kitörő kacagással kísértétek volna, mint János gazda különös esetét a játékkatonával. Tudom, hogy mindenkinek volna most mondanivalója, azonban az idő rövidsége miatt minél kurtábban, de annál velősebben beszéljük meg ezt a ránk nézve mulattató, de János gazdára nézve verejtékes küzdelmet.

Hol történt eseményünk első része, H.? (A városban.) Hát a második rész? (A tanyán.)

Miért jött be János gazda a tanyára, S.? (Több okból... Legutóbb egy játékiüzletbe tért be... Fiának noteszt vett... Pénztárcáját leejtette... Észrevétlenül a játékkatonát is fölvette...) Mit csinált János gazda, mikor hazaért a tanyára, K.? (Nem volt otthon senki... A szobában kirakta a vásárolt holmit...) Mi idézte elő János gazda összeütközését a játék-

katonával, N.? (A lefektetett játékkatona talpraugrott és fenyegetődött...) Mit képzelt János gazda a játékkatona szokatlan viselkedéséből, D.? (Azt hitte, hogy azt kiáltja felé: Loptál...) Lám, a játékkatona szemrehányó tekintete megzavarta János gazda lelki nyugalma, rádöbbsent bűnös cselekedetére, lelkiismeretfurdalása támadt, s lelki gyötrelmében súlyos harcba bonyolódott a játékkatonával. Mivel próbálta magát eleinte megnyugtatni, D.? (Azt mondta, hogy a játékkatona bizonyára fából van... Hosszú ideig erősen az asztalra nyomta... Megint lenyomta, de szinte észrevétlenül vette le róla a kezét...) A játékkatona érthetetlen viselkedése rendkívül kellemetlen helyzetekbe sodorta János gazdát. Említsünk ilyeneket! B.! (János gazda ijedtségében a sarokig hátrált... A katona azt mondta: Loptál...) E.! (A játékkatonát a vízbe nyomta...) T.! (Leült a padkára, úgy beszélt a játékkatonához: Én nem loptalak el...) T.! (Messziről botta! próbált vele elbánni...) S.! (Verejtékezett, s azt kiabálta: Ne ronts meg!...) Z.! (Egy erős elhatározással reszketve megmarkolta a játékkatonát... Kidobta az ablakon... A hókupacról is azt kiáltotta: Loptál...) Mi okozta János gazda legnagyobb ijedelmét, H.? (Éppen a fia jött haza az iskolából... Fölvette a játékkatonát... Megmagyarázta édesapjának, hogy ólom van benne...) Hogyan fejezte ki János gazda megkönnyebbülését és röstelkedését, G.? (Azt hittem: lélők.)

3. Tartalmi elmélyedés.

Hogy ezt az érdekesítő történetet érdeme szerint megérthessük, és János gazda lelkébe igazán bepillantassunk, elmélkedjünk két kérdésről.

a) Tolvaj volt-e János gazda? (Az osztály: Tolvaj.) Miért, K.? (Mert ellopta a játékkatonát.) Előre megfontolt szándékkal, vagy pillanatnyi megleledkezésében lopta-e el a játékkatonát, N.? (Pillanatnyi megleledkezésében.) Miből gondold ezt? (Amíg lehajolt a pénztárcájáért, nem volt ideje meggondolni, hogy mit csinál.) Hogyan bűnhődött pillanatnyi meggondolatlanágáért, L.? (Lelkiismeretfurdalása volt, azt képzelte, hogy a játékkatona fenyegeti... Sokáig viaskodott vele...) A játékkatonával viaskodott-e, vagy inkább a saját lelkiismeretével? (A saját lelkiismeretével.) Tehát becsületes embernek tartjuk-e János gazdát, L.? (Becsületesnek.) Úgy bizony. Ha nem lett volna lelke mérvéig becsületes, nem sodródott volna lelkiismeretfurdalása miatt a kétségbeesésbe.

b) Hogy lehet az, hogy a kis fiú tudta, miért áll talpra a játékkatona, az apját pedig súlyos tévedésbe ejtette? Gondoljunk csak arra, hogy Tömörkény régen, ötven évvel ezelőtt

írta ezt a történetet, s még régebben volt, amikor János gazda iskolába járt, ha ugyan járhatott rendszeresen, mert akkoriban a nagy alföldi tanyavilágban még nem volt annyi iskola, hogy minden gyermek könnyen hozzáférhetett volna. Aki több kilométer távolságra lakott az iskolától, annak számára télvíz idején elérhetetlen volt. A kis fiú bizonyára az iskolában ismerkedett meg a játékkatonával: vagy tanulta, hogyan van megszerkesztve, vagy tanulótársai közül vitt valaki az iskolába, az apja pedig még nem találkozott ilyesmivel. *Megtörtént-e már, hogy valami játékszer, eszközt, gépet vagy más egyebet jobban ismertél, mint édesapád?* (Az osztály: *Megtörtént már.*) Tehát butának, műveletlennek tekinthetjük-e János gazdát? (Az osztály: *Nem.*)

Az írónak nem a tanyai földműves kigúnyolása a célja, hanem becsületességének a kidomborodása: János gazda pillanatnyi tévedéséért súlyos gyötrelmet szenvedett.

4. Az olvasmány előadásmódja.

Befejezésül feleljünk meg arra a kérdésre, hogy mi teszi János gazda verejtékes küzdelmét annyira elevenné? B.! (A párbeszéd.) Valóban párbeszéd folyik itt? (Nem. János gazda magában beszél, a játékkatona nem válaszol...) Amikor az ember magában beszél, akkor különös gondolatok foglalkoztatják, vagy heves érzelmek és indulatok tombolnak benne. A *magánbeszéd* tehát nyomatékosan érezteti János gazda súlyos lelki vergődését.

V. Összefoglalás.

Miben gyönyörködtünk most, K.? (—) [Tábla, füzet.] Ki a főszereplője, G.? (—) Hány részből áll olvasmányunk, R.? (—) [Tábla, füzet.] Milyen embernek ismertük meg János gazdát, S.? (—) Miért alkalmaz az író *magánbeszédet*, F.? (—) Mit kell tudnunk Tömörkény Istvánról, H.? (—)

Házi írásbeli feladatunk címe: *Amikor lelkiismeretfurdalás gyötört.*

A tábla és a füzet képe:

Tömörkény István: Csata a katonával.

I. János gazda pillanatnyi meggondolatlanságában egy játékkatonát lopott.

II. Lelkiismeretfurdalása miatt súlyos gyötrelmet szenvedett.

Szántó Lőrinc.

Történelem.

Szellemi műveltségünk Mohácsig.

(Összefoglalás.)

III. osztály.

I. Előkészítés. 1. Számonkérés. A középkori intézmények bomlásáról tanultak számonkérése.

2. Áthajlás. Széchenyi mondotta: „*A kiművelt emberfők számától függ a nemzet nagysága, ereje.*”

3. Célkitűzés.

II. T á r g y a l á s.

1. *A honfoglaló magyarság szellemi műveltsége.* A magyar nép ősműveltségére egykori vallása, erkölcsi és családi élete, szellemi és anyagi fejlettsége derít fényt. Mi most csak a szellemi műveltséggel foglalkozunk.

Őseink műveltsége már a honfoglalás körében jóval fejlettebb volt az itt járt rokonnépekénél (hún. avar. besenyő. kún), amit annak köszönhettek, hogy már történelmünk kezdetén a *bolgár-törökség* hatása alá kerültek s vándorlásaik folyamán végig megmaradtak az *ogur-kazár* művelődés körében. Ez pedig nemcsak a maga külön kultúráját növelte, hanem kelet és dél felől (Perzsia, Szíria. Kis-Ázsia és Bizánc) állandóan perzsa, arab, örmény és görög-római művelődési elemeket is vett fel magába.

Őseink műveltségének gyökerei tehát a bolgár-török kultúra talajába kapaszkodtak. Ez a kultúra pedig annakidején igen magasfokú volt.

Igy érthető, ha őseink szellemi műveltségére mindenekelőtt *államalkotó képességük* (fejedelemsválasztás, vérszerződés) a jellemző.

Hadi tudományuk (Bölcs Leó) és hadiszervezetük messze felülmúlta a nyugati népekéét. Seregüket ezredekre, századokra, tizedekre osztották. Csatarendjüket több kisebb-nagyobb csapatból álló, könnyen mozgó, egymástól térközzel elválasztott csatasor alkotta. Ez előtt „*lesek*” állottak, mögötte tartalékserreg volt a málhával, vezetéklavakkal, szarvasmarhákkal. Kedvelték a cselvetést is.

Vallási fejlődésük átment mindazon fokokon, amelyeken a legtöbb népé. Ennek központjában kezdetben az *ősök szellemének tisztelete* állott. (Török vonás: ősbálványok, halotti tor stb.) Hitük később *természetimádással* bővült. Istenük a csillagos ég szelleme lett, akinek tiszteletére a táltosok (áldó-) kútnál, forrásnál, fánál fehér lovat áldoztak. De hittek a nap, hold, tűz,

víz, föld, levegő szellemeiben, a jó és a rossz szellemekben is (tündér, boszorkány) és az ördögben. Varázshatalmú bűbájosai (sámánjaik) önkívületi állapotukban érintkeztek a szellemekkel (bű-báj; varázló, jós, javaş: v. ö. „javaşasszony.”) De tiszteltek egy mindenekfelett álló égi *Istent* is. (*Öregisten*.)

Családi életük tiszta és szeretetteljes volt. Az asszony férjét urának nevezte, a férfi viszont *feleségének* tekintette és megbecsülte nejét. A férfi előbb elrabolta, később vásárolta (jelképesen) a leányt atyjától (*eladólány, vőlegény*: vevőlegény).

Nyelvük nem sokban különbözött attól a magyar nyelvtől, mely a Halotti Beszédben maradt reánk. *Hősi dalaikat* énekmondók, igricek adták elő a harcosoknak, *meséik* és *mondáik* néhány eleme máig is fennmaradt (Fehérlófia, a hún-magyar mondák.) *Írásuk* a türk írás, rovásírás volt, de azt egy-két görög és ósláv betűvel kiegészítették.

2. *Az Árpádok korának* emlékét méltán őrzi olyan kegyelettel a magyar nemzet. Nekik köszönhetjük nemzeti, állami létünknek azt az erős alapját, amelyen a második évezredbe lépett Magyarország nyugszik. Árpád vezette be őseinket mai hazánkba, a Kárpát-medencébe, hazát szerzett őseinknek s nagy utódai tették azt oly erőssé és hatalmassá, hogy szembe tudott állani a német- és görög császárság minden támadásával. Ők nyitottak kaput a kereszténységnek; ők alapítottak független nemzeti királyságot s e két hatalmas tényezővel (kereszténység és függetlenség) megszabták a nemzet jövőjét minden időkre. A katolikus egyház az ő támogatásuk mellett vonta meg a keresztény-latin művelődés barázdáit; a nemzeti királyság pedig alkotmányos életet, jogrendet, bölcs törvényeket teremtett. Árpádtól III. Andrásig a diadalmas honalapítók és szentek, kiváló hadvezérek és törvényhozók ragyogó példáit tárja eléünk történetük, s őrzi féltőn emléküket a hazafias kegyelet.

A katolikussá lett magyarság szellemileg beolvadt a középkor keresztény közösségébe, amelynek egy hite, egy műveltsége volt. A magyarság azonban nemcsak átvette ezt a műveltséget, de becsülettel munkálta is azt. Az egyház és annak szerzetei — a bencések, ciszterciek, premontriek, ferencrendiek, dominikánusok s a magyar eredetű pálosok — nevelték és vezették a magyarságot ettől kezdve éppúgy, mint a nyugati népeket. Mi azonban sokkal nehezebb körülmények között dolgoztunk ezért a kultúráért, mint ők, sőt annak védelmében vérünket s hazánknak szinte teljes pusztulását adtuk áldozatul. Mit kaptunk érte Nyugattól?...

A keresztény műveltség terjesztésében, az erkölcsiség fejlesztésében, de az ország szervezésében is legfőbb érdeme a katolikus egyháznak és papságának van. Az ország kormányzásában, törvényhozásában és igazságszolgáltatásában nélkülözhe-

tetlenek voltak a főpapok, akik, ha veszélyben volt a haza, kardot ragadtak, s mint hadvezérek küzdöttek vagy haltak meg érte.

Az iskolák teljesen az ő kezükben voltak. Ifjúságunk ugyanazon az iskolázáson (plébániai, kolostori, székesegyházi és káptalani-iskolák) ment át, mint Nyugat fiatalsága. Egyetemünk még nem volt, de *veszprémi főiskolánknak* nagy hírneve volt egész Európában. Ifjaink szorgalmasan látogatták a külföldi főiskolákat, majd az egyetemeket is (Párizs, Bologna), míg nemes leányaink apácakolostorokban nevelődtek, s az ismereteken kívül főképp kézimunkában és zenében nyertek oktatást. Telesebb kolostori és káptalani iskolák voltak Pannonhalmán, Székesfehérvárott, Pécsen, Győrött, Óbudán és Csanádon. (Állandó szemléltetés.)

A katolikus egyház honosította meg hazánkban a *művészeteket* is. Isten dicsőségére és imáadására fényes templomok épültek, különösen francia, német és olasz hatás alatt. A legrégebbi székesegyházakat (köztük a székesfehérvárit, esztergomit, pécsit) a régi *bazilika-stílusban* építették. Később, kivált a 12. században a *román-stílus* lett az uralkodó. (Ilyenek a még Szent István korában épült pécsi székesegyház, a jáki, lébényi, pannonhalmi és gyulafehérvári templomok.) E templomok nem egyszerű másolatai a hasonló nyugatiaknak, hanem sajátosan magyar formát és díszítést kaptak. Az újabban feltárt esztergomi királyi palota maradványai a román művészet franciás hatását szemléltetik.

A templomokat szobrokkal és festményekkel ékesítették. Legszebb szobrászati emlékeink a jáki, gyulafehérvári és pécsi templomban; legszebb festészeti emlékeink pedig a Szent István korából való veszprémi Gizella-kápolnában maradtak fenn.

Az Árpádkori *tudomány és irodalom* is az egyháziak kezében volt. Magyar szentekről szóltak *himnuszaink* és ezek (Szent István, Szent Imre, Szent Gellért, Szent László, Szent Erzsébet és utóbb Szent [Boldog] Margit) életéről szóltak *legendáink*. A magyar multat írták meg krónikásaink, így Koppány püspök, a Szent László-korabeli „Gesta Hungarorum” szerzője, Anonymus és Kézai is. Előbbi III. Béla király udvari kancelláriának volt és Kézai is. Előbbi III. Béla király udvari kancelláriájának volt. Az Árpádok korának magyar nyelvét őrizte meg a 13. század elejéről való Halotti Beszéd.

3. Az *Anjouk és örököseik* idejében is épűgy, mint előbb az Árpádok alatt, éreztette áldásos befolyását a katolikus egyház. A királyi udvarban, az állami kancelláriában főpapjainknak volt döntő szavuk. Őket küldték követül idegen fejedelmekhez, ők végezték a külfölddel való királyi levelezést. Ezeken kívül mint térítők, a tudomány, irodalom, művészetek s a közműve-

lődés irányítói és munkálói szorgalmaskodtak. Anjou királyaink is követik az Árpádokat az egyház védelmében. Nagy Lajos az egyház „zászlótartója“ lett, Zsigmond pedig az egyházzsakadás megszüntetésével tett jó szolgálatot egyházának.

Ők emelték hazánkat szellemi műveltség tekintetében is Európa vezető államainak sorába.

Nagy Lajos Pécssett (Béccsel egyidőben, 1367), Zsigmond Óbudán alapít egyetemet. Ifjaink sűrűn látogatták a párizsi, bolognai, prágai, bécsi és krakkói egyetemeket. Itthon pedig, ahol kolostort emeltek, ott iskolát is nyitottak, melyben a nép gyermekeit tanították meg az elemi ismeretekre.

Szerzeteseink szorgalmasan másolták a Szentírást és a szentek életrajzeit. Becses irodalmi értéke e kornak a *Bécsi Képes Krónika*, amelyet Kálti Márk, székesfehérvári kanonok írt, s amely legjobban megőrizte régi mondáinkat. A 14. századból való három becses magyar nyelvemlékünk is: a *lőweni Máriasiralom*, a *gyulafehérvári széljegyzetek* és a *königsbergi imatöredék*.

Nagyobb lendületnek indultak a *művészetek* is (fejlődő városi élet.) A régebbi félkörös román stílus helyébe a csúcsíves gót stílus lép, ebben építik az új templomokat s erre alakítják át a régiek nagyrészét. Ilyen stílusban épült a szép kassai székesegyház, a soproni, brassói, eperjesi, lőcsei, bártfai, kolozsvári főtemplom. Külső és belső fényben, pompában versengtek egymással a budai és visegrádi királyi paloták, melyekről a külföldi fejedelmi vendégek is elragadtatással beszéltek, míg Erdélyben Vajdahunyad vára tanúskodik a kor nagyszerű művészetéről.

A gotika szobrászati emlékeit leginkább a felvidéki templomok *szárnyasoltárai* őrizték meg.

Az Anjouk korában váltak európai hírűvé szobrászművészetük révén *Kolozsvári Márton és György*, akiknek egyetlen megmaradt alkotása (Szent György lovasszobra) ismeretlen módon a prágai királyi palota elé került. (Másolata a budai Halászbástyán és Szegeden látható.) Az ő hatásukra emelkedik európai színvonalra híres régi *ötvösművészetünk* is. (A győri székesegyházban Szent László hermája, külföldön az ú. n. aacheni kincs, amellyel Nagy Lajos ajándékozta meg a maga építette aacheni kápolnát.)

Olasz hatásról tanúskodik a szepesváraljai templom bejáratának falfestménye, amely Károly Róbert koronázását ábrázolja. (Ez már reneszánsz alkotás!). Ugyanílyen a Bécsi Képes Krónika ötletes és eleven képsorozata is.

4. *Mátyás korának szellemi képe* már magánviseli a korabeli *humanista-reneszánsz* életfelfogást, amely egyre jobban elkanyarodik a középkor világszemléletétől.

Ezt a szellemi irányt tükrözi vissza híven a Hunyadiak és Jagellók mozgalmas kora. A korszak elején hazánk világtörténelmi szerepet tölt be azzal, hogy Hunyadi János vezérlete alatt megmenti hazánkat s ezzel Európát és annak műveltségét a török előzönlésétől. E korszak folyamán alakul ki az egységes és erős magyar nemzeti királyság, hogy azután Mátyás halálával rátérjen arra az útra, amely a mohácsi mezőn át a másfél százados török hódoltságához vezet.

Mohácsig a katolikus vallás az egyedüli és uralkodó. A papság most is megtartotta régi befolyását, és megtett minden tőle telhetőt, hogy amikor szükség volt rá, segítsen az ország bajain, vagy legalább enyhítse azokat. Ha akadt is az egyháznagyok közt elvétve olyan, aki magánérdekeit tette előtérbe (humanista-reneszánsz hatás!), a legtöbbje föláldozta munkacerejét, vagyonát, életét hitéért, honáért.

Hálára kötelez, különösen az az atyai gondosság, amellyel a római Szentszék segíteni igyekezett hazánk ügyes-bajos dolgain, e korban is. Követői csillapítják a trónversengéseket, pártviszályokat, buzdítják fegyverre az országot a török ellen, gondoskodnak külföldi segítségről, s lemondanak olyan előnyökről és jogokról (kegyúri jog), amilyeneket más nemzeteknek nem engedtek el. Mindezen engedékenységgnek és anyagi támogatásnak oka az volt, hogy megmentsék az ország békéjét s ezzel a kereszténységet, amelynek hazánk keleti védőbástyája lett.

A keresztes hadjáratok megismertették Európa népeit Kelet fényűzésével és a kereszténységtől eltérő hitével. Ez ismeretek hatására új világszemlélet alakul ki, amely háttérbe szorítja a középkor egyetemes és természetfölötti gondolat- és érzésvilágát. Ez a földi menyországot hirdető és kereső új gondolkozásmód a *humanizmus* volt. Bölcseje az olasz Firenze lett. Terjedésének nagy lendületet adott Konstantinápolynak török kézre jutása (1453). Ugyanis az Itáliába menekült görög tudósok az olaszokkal versengve kutatták az ókori görög-római műveltség emlékeit, mivel ezekben látták világnézetiük alapját.

Hazánkba egyenesen olasz földről szivárgott be e gondolkozásmód az Anjou-korszak végén, Francia- és Németországot megelőzve. Virágzását azonban Mátyás korában érte el, akinek pompakedvelő udvarában bőkezű pártfogásban részesült e mozgalom minden külföldi követője.

Különösen nagy jelentősége volt a magyar humanista-reneszánsz életfelfogás kialakításában Mátyás második feleségének, *Beatrixnek*, a nápolyi király leányának, bár az új eszméket Mátyás már nevelőjétől, *Vitéz János* püspöktől ismerte meg először.

Mátyás — bár 35 évi uralkodása alatt szinte állandóan háborút viselt — teljes erejével segíti a művelődés ügyét. Pozsonyban egyetemet állít (1467), amelynek legfőbb célja a görög nyelv és a természettudományok ápolása.

Legékeőbb bizonyossága művelődési politikájának világhírű könyvtára, a *Corvin könyvtár*, amely példányszámra nézve mindjárt a vatikáni könyvtár után következett. Ebben kézíratos könyvek, díszes kódexek voltak legnagyobb számban, bár az Itáliában járt Hess András már Budán is állított fel nyomdát (1473) a nagy király bőkezű támogatásával. Magyar nyelvű könyv — bár az is volt könyvtárában — egy sem maradt reánk.

A kódexek nagyobb részét Itáliában másolták és díszítették, de Budán is dolgoztak másolók és miniátorok (miniaturafestők). A könyveket selyembe, bársonyba kötötték, a hollós Hunyadi-címerrel, dús aranyozású kerettel és ezüstös aranykapcsokkal ékesítették.

E világhírű könyvtárból ma csak mintegy 170 kódexet ismer a világ, amelyből kb. 45 van hazánkban.

Mátyás udvara európai központja volt a humanista-reneszánsz műveltségnek. Udvarában élt az olasz Ugoletti, mint könyvtárosa; Galeotti, a királyról szóló anekdoták feljegyzője, Bonfini, a történetíró és mások.

A magyar történetírók közül kiemelkedik Thúróczy János, aki krónikájában a magyarság történetét írta meg 1479-ig.

A történetíráson kívül Verbőczy jogi műve: a Hármaskönyv emelkedik ki, amely első rendszeres gyűjteménye a magyar jognak.

Költészetünk emlékei közé tartozik ez időből a „Szabácsviadaláról” szóló ének, a Mátyás választásáról és haláláról szóló énektöredék; Apáti Ferenc „Feddő éneke”, míg a vallásos irodalomból több emlék maradt fenn. Nevezetesebbek a Margit-legenda (Ráskai Lea), a Szent Katalinról szóló legenda (Temesvári Pelbárt), a Szent Bernát-himnuszok és Mária siralmak.

A művészetek terén az építészetben még a csúcsíves stílus hódított ugyan, de már a reneszánsz is terjedt. E nemben legszébbek voltak Mátyás királyi palotái, a vajdahunyadi vár (csúcsíves, reneszánsz elemekkel keverten), az esztergomi Bakócz-kápolna, a pozsonyi és bártfai városháza.

Reneszánsz stílusban készült az esztergomi prímási kincstár „Kálváriája” (francia és olasz hatás) és Mátyás „Feszüllete”, melyek mindegyike párját ritkító mű.

A reneszánsz embere hatalomra, győzelemre, dicsőségre, elismerésre vágyott egész lelkével, szerette a pompát, széppé,

kényelmessé igyekezett tenni életét, s e cél érdekében minden eszközt megengedettnek vélt.

Mátyás azonban mint humanista-reneszánsz uralkodó is megmaradt vallásosan katolikusnak, tisztelettel és ragaszkodással viseltetett az egyház feje iránt s jellem tekintetében is felette állt kora legtöbb uralkodójának.

III. Összefoglalás. A keletről Közép-Európába szakadt magyarság elfordult Kelettől s néhány század múltán teljesen nyugativá lett, amit a felvett katolikus hit biztosított számára. A „késői jövevény“ azonban nemcsak hogy hasznos munkása lett Nyugat műveltségének, hanem védelmezője is minden keletről jövő támadással szemben, olykor saját fajronkai ellenében is.

De elévülhetetlen érdeme a magyarságnak az is, hogy mint keletiből lett nyugati műveltségű népnek, nagyszerű tehetsége volt e kétféle kultúra közvetítésére és kicserélésére, amire rajta kívül Európában alig vállalkozhatott volna más nép sikeresen.

A középkori magyarság szellemi műveltsége teljesen azonos volt a tőlük nyugatra élő népekével, s a magyarság mint velük mindenben egyenrangú állott a legjobbak között.

Vicsay Lajos.

A német dalok hatása tanulóinkra.

(Pedagógiai — lélektani vizsgálat).

(Folytatás.)

A mai pedagógia a tanítás egyik vezérelvévé az *aktivitást teszi*. A tanítási óra minden egyes mozzanatában a lehetőség szerint érvényesüljön a tanulóknak öntevékenysége. Ezért ahol csak lehet, növendékeinket belevonjuk a tanításba, mert sokkal több értéke van annak a munkának, amit a *tanuló saját maga, önállóan végez*, — ha mégoly kevésbé tökéletes is az —, mintha mi magunk végeznénk. Felszínre engedjük mindazt, ami *egyéni* a tanulóban van, amit ügyes *alakítással, csiszolással* érvényesíthetünk. A tanuló munkakedvét, örömét nagy mértékben fokozzuk, ha teret biztosítunk aktivitásának, vagy ha esetenként helyettesíthet bennünket.

Ez a felfogás vezetett akkor, mikor arra szoktattam növendékeimet, hogy a tanult *dalokat maguk vezényeljék*. Itt természetesen elsősorban a jóhallású tanulók jutnak szerephez. — A növendékek közösen kiválaszthatnak egy alkalomszerű dalt az éneklésre és egy társuk az osztály előtt állva vezényli. Hogy milyen *élményt jelent* ez a számukra, azt ítéljük meg saját megnyilatkozásaikból.

A következő kérdésem így hangzott: *Szeretsz-e vezényelni? Miért?*

Az *első osztályosok* önkénytelen megnyilatkozása a lélek érzelmi rétegeiben gyökerezik. A 10–12 éves gyermek naiv optimizmusa, önmagába vetett hite igen nagy fokú, nála a *kellő kritika még hiányzik* és ez bátorrá, mindenre vállalkozóvá teszi. Ezért hangzik el itt annyi igenlő felelet. A *szereplési vágy* igen erős ebben a korban. A tanuló élvezi a helyzetet, midőn ő a központ. Ennek pregnáns kifejezője a következő felelet. „Nagyon szeretek vezényelni. A Mailied-et. Azért, mert olyan szép az, amikor mindenki engem néz.”

Az önérvényesítésnek, némely gyermekben már ekkor erősen jelentkező hatalmi váagnak, kitűnő példája ez a két felelet: „Én is tudok vezényelni. A karácsonyi dalt. Mintha vezér lettem volna”. „Én tudok vezényelni, az Alles neu-t. Nagyon szeretek vezényelni, mert akkor parancsolhatok”.

Sokszor csak úgy *véli* a tanuló, *hogy alkalmas* a feladatra, de azért *meggyőződéssel vallja*: „Én tudok vezényelni, az O Tanenbaum-ot. Büszke vagyok, hogy vezényelhetem az osztályt és megmutathatom, hogy hogyan kell énekelni.”

Éppen a kritika hiánya magyarázza, hogy ezen a fokon aránylag kevés az ilyen felelet: „Vezényelni én is szeretek, de nem nagyon tudok.”

Találkozunk az ilyen *egyszerű megokolásokkal* is: „Szeretek, mert örülök, hogy vezényelhetek.” Az ilyen tanuló a megbízatásban leli örömét.

A *második osztályban* is nagyszámmal találkozunk olyan feleletekkel, melyek a tanuló vezérkedésére, kitűnnivágyására utalnak. „Én szeretek vezényelni, különösen a Der Weg zur Schule-t. Nekem és azt hiszem társaimnak is jólesik érezni, hogy én lehetek az élen, énutánam jön az egész osztály.” „Szeretek vezényelni, mert ilyenkor úgy érzem, mintha színházban volnék és én lennék a főszereplő.” Még sokan okolták meg hasonlóképpen.

Egy-két tanuló feleletében már lényeges *pluszt állapíthatunk meg*. „Én is szeretek vezényelni, mert ilyenkor énutánam jön az egész osztály és ha jól sikerül, akkor az nagyrészt az én sikerem.” Feleletében az a felismerés rejlik, hogy a *vezető felkészültsége* mily *döntő fontosságú* az eredmény elérésében. Ugyanezt a gondolatot fejezi ki, még világosabban a következő felelet: „Én nagyon szeretek vezényelni, de aki vezényelni akar, annak a verset és a dallamot kifogástalanul, jól kell tudni.”

Van, aki egyszerűen a munka teljesítésében leli örömét. „Szeretek vezényelni, mert ebben örömöm telik.”

A *harmadik osztály* tanulóiban is jelentkezik az önérvényesülés hangja. A vezérkedés ebben a korban is erős rugó, de

már a *meggondolás és segítőkészség* is mutatkozik. „Szeretek vezényelni, mert ilyenkor rajtam függ az osztály szeme és tőlem függ az ének szépsége.” „Szeretek vezényelni, mert akkor a tanár úr helyett állok az osztály élén.” — Nagy dolog a tanuló szemében az, ha a tanárt helyettesítheti. — „Szeretek vezényelni, mert segíthetek a tanár úrnak, és nem is olyan nagyon nehéz a vezénylés.”

A *negyedik osztályban* sokféle hangot hallunk. A 13—14. év körül nagy *lelki változás* indul meg. A gyermeki naívság, önbizalom csökken. *Nyugtalanság, bizonytalanság* uralja a lelket. A serdülő tanuló nincs tisztában önmagával. Benső ellentmondások emésztik. A *szégyenérzet, a kudarctól való félelem* igen erős. Ezért több itt az ilyen válasz: „Nem szeretek vezényelni, mert ha eltévedtem, tudom, hogy kinevetnek.” „Vezényelni, érzem, tudnék, de szégyelek.” „Tudnék és szeretnék vezényelni, de félek, hogy felsülök és ezért bele sem kezdek.”

Egyik-másik tanuló, aki már túl jutott ezen a krízisen, határozott hangon mondja: „Szeretek és tudok is vezényelni. Az *Ihr Kinderlein-t* szeretem vezényelni, mert nagyon szép.” „Én szeretem a *Nun ade-t* vezényelni. Ugy érzem, hogy tudok vezényelni. Szeretem, ha az én vezénylésem után megy a dal halkan, erősen, gyorsan, lassacskán.” — Felelete fejlett zenei érzékre vall. — „A *Kuckucks lied-et* szeretem szép dallamáért. Szívvel, lélekkel vezénylem.”

Érdekes a következő felelet: „Az én felfogásom szerint mindenki tud vezényelni, de nem mindenki szeret. Én nem szeretem a vezénylést, énekelni jobb és szebb.” A felelet első részében levő merész általánosításnak, a kellő tapasztalatok hiánya az oka. A második részből kitűnik, hogy ez a tanuló nem vezető egyéniségnek született. Inkább beleolvad a közösségbe, egyrészt, mert az kényelmesebb, másrészt, hogy azt, ami sajátja — a jó hallás és éneklő képesség — a közösségen belül érvényesítse.

A jellemző feleleteket áttekintve látjuk, hogy a vezénylésben a túlnyomó többség örömét leli. A vezérkedés és kitűnés, a tanulónak juttatott szerep a tanításnak értékes hajtórugója.

Tanulóink gyakran hallják tőlünk, hogy nem az iskolának, hanem maguknak, az életnek tanulnak. Ezt a tételt nekünk tanároknak sem szabad sohasem szem elől tévesztetni. Nem az iskolának, hanem az életnek tanítunk. Egyes tantárgyaknál önmagától adódik e közeli *kapcsolat az élettel*. A német nyelv tanításakor is minden mozzanatnál erre kell törekednünk. Hogy ez sikerült-e a német dal tanításával, egyik kérdésemmel ezután is érdeklődtem.

Az iskolán kívül énekelsz-e német dalt? Miért? Hallgattad-e más is? Mit mondott?

Az itt következő feleletek különös érdeklődésünkre tarthatnak számot. Rávilágítanak azokra a körülményekre, amelyek éneklésre, dalra indítják tanulóinkat. A feleletek után ítélve a tanulónak két csoportjával találkozunk. A tanulók egy része — inkább a felsőbb osztályosok közül néhányan — csak önmaguk kedvére, saját gyönyörűségükre énekelnek. Az iskolán kívül is érvényesül egyesekben a megnyilatkozási zátlás, míg mások szűk, meghitt közösségben feltárlják énjüket. A tanulók másik csoportja mindig szívesen produkálja önmagát az iskolán kívül is.

Hallgassuk meg a tanulók nyilatkozatait: „Csak néha énekelek. Azt a kettőt amit leírtam. Énekelni mások előtt semmit sem szoktam.” (IV.)* „A német dalt otthon is énekelem magamnak, ha jó kedvem van.” (IV.) „Néha szoktam énekelni. A Bauernlied-et. Akkor, amikor egyedül vagyok és unatkozom. Akkor egy kicsit fel is vidít.” (III.) „Igen, szoktam énekelni, különösen akkor, ha fát vágok, vagy kerékpározom. Mind előveszem és amelvik a legszebb, azt többször éneklek.” (IV.) „Mikor otthon dolgozom, hozzá fogok egy német dalhoz. Legtöbbször a Hopp, hopp, hopp című dalt éneklek.” (III.) „Igen, mindegyiket éneklek. Délutánonként, amikor a leckével elkészültem és nem tudok mit csinálni, előveszem az elsős énekeket és próbálom végigénekelni. Némelykor harmoniumon kísérem.” (II.) „A német dalokat otthon is előveszem, ha jó kedvem van.” (IV.) „Jókedvemből otthon is énekelek. Azért, mert szép.” (I.) „Csak unalomból énekelek német dalt.” (I.)

A legtöbb gyermek közlékeny. Szereti elmondani azt, amit tud. Eldicsékszik vele szüleinek, testvéreinek, pajtásainak. Hallgassuk meg az ilyen megnyilatkozásokat!

Legtöbbször a szüleinek dicsékszik el a tanuló. „Otthon szeretek a legjobban énekelni. A Mailied-et és a Sum, sum, sumot énekelem. Édesanám és édesanvám is hallgatja. Azt mondják, hogy még gyakorolhatom.” „Igen, énekelem azt, amelyik az eszembe jut. Szeretek énekelni. A szüleim azt mondták, hogy szép és hogy pereg a nyelvem.” (I.) „Én otthon is énekelek azért, hogy édesapámék megtudják, hogy mit tanulunk. Az O Tannenbaum-ot énekeltem.” (I.) „Keresztapáméknál énekeltem a Stille, stille-t. Meg a többit is, amit tanultunk. Édesanyám és nagyszüleim hallgatták. Azt mondták, hogy szép. Édesapám zongorán is eljátszotta. A német dalokkal én szórakozom.” (I.) „Otthon is énekelem mindegyik dalt. Édesanyám

* A zárójelben levő szám azt jelenti, hogy hányadik osztályos feleletéről van szó.

mindig szívesen hallgatja és tanulni próbálja. Nagy türelemmel utánoz engem az éneklésben." (II.) A tanulónak ez a nyilatkozata egy fontos tényre utal. Mégpedig arra, hogy *növendékeinken keresztül az otthonra is hatunk*. Erről iskolai munkánkban sohasem szabad megfeledkeznünk.

Elsősorban növendékeink testvérei azok, akiket tanítványaink által taníthatunk. „Otthon szívesen hallgatják, ha énekelek. Különösen a kisöcsém. Neki néhányat már meg is tanítottam és most így kettesben szórakoztatjuk szüleinket. Nekik is nagyon tetszett.” (II.) „Én otthon az O wie ist es kalt geworden című dalt énekelem. Testvérem is hallgatja. Neki is nagyon tetszett. Már valahogy tudja is, mert annyiszor énekeljük esténként.” (II.) A gyermek szívesen tanítja testvéreit, pajtásait játékközben. Ki ne emlékezne arra, mikor még maga is iskolásdit játszott és az iskolában tanultakat továbbadta környezetében. „Én mindig megtanítom a német dalokra testvéreimet és együtt énekeljük.” (II.) „Igen, mert testvéreim is tudnak sok olyan dalt, amit én is tudok. Édesanyánk szokta mondani esténként: Énekeljétek el a Krisztus gyermekeit magyarul és németül is. S mindig azt mondta, hogy szép.” (IV.)

Különösen sokat jelent, ha a családfő is respektálja a gyermek teljesítményét. Az iskolában tanultak értéke, az apai elismerés nyomán, megnő a gyermek szemében. „Otthon is szoktam énekelni a Heidenröslein-t. Édesapám hallgatta és azt mondta: „Na fiam, most mondd el magyarul.” Én elmondtam neki. Nagyon szépnek találta.” (III.)

Egyik tanuló apját is megtanította német dalra. „Igen, otthon énekelek. A Num ade-t. Édesapámnak nagyon tetszett. meg is tanulta és ha ketten megyünk Ujszegedre, ezt énekeljük lépkedve az ütemre.” (IV.)

A családi körön kívül is szívesen mutatja meg a tanuló azt, amit tud. „Otthon is énekelek német dalt, amikor künn az udvaron játszom. Az egyik lakó is hallgatta. Ő is tud németül és a dalt ismerte.” (II.) Jóleső érzés az a gyermeknek, ha ő is tudja azt, amit a felnőttek. „Otthon öcsémmel naponta énekelünk. Kiül az udvarra a házínéni, házibácsi, három lakó és édesanyám. Mi ketten énekelünk. Még meg is tapsoltak.” (II.)

Játzótlársainak, barátainak is eldicsekszik vele. „Szoktam énekelni a Nun ade-t. Egyszer az utcán daloltam és egy csoport fiú azt mondta, hogy énekeljem el még egyszer, mert nagyon szép.” (IV.) „Sokszor énekelem az Alle Vögel-t. Édesanyám hallgatta. Azt mondta, hogy nagyon szép. Később egy barátomnak is elmondtam. Az is dicsérte.” (II.) Az elismerés

jólesik a gyermeknek, mert az nemcsak a dalnak, hanem neki is szól.

Többen praktikus megokolást fűznek a felelethez. „Ott-hon is szoktam énekelni az Otanenbaum-ot. Édesanyám is hallgatta. Azért énekelek, hogy gyakoroljam és ne felejtsem el.” (I.)

A tanulóban élő aktivitás, tevékenységi ösztön különböző utat keres magának. A tanuló énekel egymagában, ha öröme van, jókedve van, énekel azért, mert tetszik neki a dal. Énekel akkor is, ha unatkozik, hogy teljék vele az idő. Énekel, ha dolgozik, hogy munkáját könnyítse. De a legtöbben szívesen szerepelnek vele mások előtt. A családban a szülők, testvérek, rokonok, sőt néha az ismerősök szélesebb köre az, amelynek eldicsekszik tudásával. Ilyenkor aratott *elismerés nagyon értékes ösztönző erő*, amivel tanításunkban érdemes számolni.

Az utolsó kérdéssel azt kívántam megtudni, hogy a tanulók maguk miként vélekednek a német dalok tanulásáról. Érdeklét, hogy mivel okolják meg a dal jelentőségét a német nyelvvoktatásban.

A feltett kérdés így hangzott: *Tanuljunk-e a következő osztályban is német dalt? Miért?*

A feleleteket értékelve, itt is két nagy csoport állapítható meg. Az első csoport *érzelmi alapból* indul ki, és a dalnak az érzelem világára gyakorolt hatásáról számol be. A másik csoportban az *értelmi megokolás* dominál.

Nézzük először azok feleletét, akik a német dalok emocionális hatására érzékenyek. Ilyen érzelmi típusú tanulókat minden osztályban találunk. De a legtöbb mégis az alsó osztályokban van. Itt gyakoriak az ilyen feleletek: „Tanuljunk, mert mind szép.” (I.) „Tanuljunk, mert élénkek és vidámak.” (I.) „Igen, mert szeretek német dalokat énekelni.” (II.) „A többi osztályban is tanuljunk sok dalt, mert a német dal nekem és másoknak is tetszik.” (III.) „Igen, mert szeretem a szép dal-lamú német dalokat.” (II.) „Tanuljunk, mert nekem örömet okoz.” (III.) „Igen, mert éneklésünkkel kellemes percek-et szer-zek magamnak.” (IV.) „Igen, mert tudnám szórakoztatni ma-gam még munkám között is.” (IV.) „Igen, mert szép és szó-ra-koztató. Üdíti a lelket.” (IV.)

Kitűnik ezekből a feleletekből is, hogy a *tanulók nem ér-zik tehernek* a német dalokat. Azok is alkalmasak arra, hogy örömet fejezenek ki, elűzzék a tétlenség perceit, gyönyörköd-tesse-nek. Az érzelmi típusú tanulót ezzel meg lehet nyerni ko-moly munkára. „Szeretek énekelni, mert kedvet ad az egész német órai munkára, ezért tanuljunk sokat.” (IV.) Egy, az is-ko-lától búcsúzó diák így felelt: „Igen, mert így, ha később

eszembejutnak és énekelem őket, visszaemlékszem a boldog időre, mikor oly szép volt a diákélet.“ (IV.)

A tanulók másik nagyobb csoportja értelmi megokolást fűz a kérdéshez. Van azonban olyan is, aki a német dal érzelmi és értelmi jelentőségét egyaránt felismeri. „Igen, mert nem csak gyönyörködtet, hanem tanít is.“ (IV.)

A felsőbb osztályokban emelkedik azok száma, akik felismerik a dal jelentőségét a nyelvoktatás szempontjából.

Nézzük ezeket a feleleteket! „Tanuljunk, hogy minél többet tudjunk és okosabbak legyünk.“ — A felelet általános érvényűnek látszik, de mivel az adott kérdésre válaszolt, tárgyunkra vonatkozik. — „Még többet is tanulhatunk, mert a szép dalt soha el nem felejtjük.“ (I.) A tanuló maga is felismeri, hogy a *dalok nyelvi anyaga megmarad*. — Magunk is hányszor emlékezünk az ovodában, elemi iskolában, alaposan begyakorolt dalra, verses mondókára.

Gyakran ismétlődik az a felelet, mely szerint a német nyelv elsajátításához nagymértékben hozzásegít minél több dal tanulása. „Tanuljunk, mert így megtanuljuk a német nyelvet.“ (I.) „Jó lenne, ha sok német dalt tudnék, mert akkor hamarabb megtanulnám a német nyelvet.“ (IV.) „Jó lenne még sok dalt tanulni, mert azzal is a német tudásomat gyarapítanám.“ (IV.) „Igen, hogy szókincsünket gyarapítsuk és jobban megismerkedjünk a német nyelvel.“ (III.) „Igen, mert ezáltal is megismerjük a német nép szokásait és tájszavakat is tanulunk.“ (III.) — A Nikolauslied, Semmleraussinger stb. dalok nyújtották számára ehhez a megállapításhoz az anyagot. „Azért tanuljunk minél több dalt, mert ezzel is többet tudunk a német nép szokásairól és így jobban megismerjük őket.“ (III.) „Igen, jó volna, mert a dallal magunkat műveljük, gyarapítjuk német tudásunkat.“ (IV.) „Igen, mert így többet tudok. A dalokat könnyebb megtanulni, mint a prózát.“ (IV.)

Az utolsó kérdésekre adott válaszokból azt láthatjuk, hogy a tanulók maguk is felismerik azt, hogy a szólások, szóképzlet elsajátításának egyik legalkalmasabb és legbiztosabb eszköze a dal. Valamely nép szellemét, sajátosságait, szokásait leginkább dalain keresztül ismerni meg. A dal a lélek kiművelésének egyik fontos eszköze.

A dal tanításának tehát érzelmi életet kimélyítő, léleknevesítő és értelmet kiművelő, gyakorlati haszna van. Ezek a körülmények biztatnak arra, hogy a dalnak az őt méltán megillető helyet biztosítsuk tanításunkban.

Sajnos, ennek most még elég sok akadály van. Hiányoznak a megfelelő tájékoztatást, útmutatást adó szakkönyvek. Nehezen hozzáférhetők azok a dalgyűjtemények, amelyek is-

kolai használatra alkalmasak. Nagyon jó lenne egy olyan összefoglaló énekgyűjtemény, mely a magyar iskolákban a németnyelv tanításának segédeszközeként használható volna. Ennek hiányával felhívom Kartársaim figyelmét azokra a gyűjteményekre, ahonnan anyagot meríthetnek a dal tanításakor:

Kühn Mária: Alte deutsche Kinderlieder. Leipzig 1925.

Curt Rotter: Ringa, Ringa, Reia. Wien 1924.

Kühn—Haupt: Singbuch für die Kleinen. Baden. 1932.

Frauengruber—Pommer: Deutsch Schullehrbuch 1—2 Heft. Wien—Leipzig 1932.

Endres—Moißl—Rotter: Jucheißa Juche! Lieder für die Jugend. Leipzig.

Humperdinck: Sang und Klang fürs Kinderherz. Wien 1908.

A polgári iskola jelenleg használatos tankönyveiben is eléggé elhanyagolták a német nyelvoktatásnak ezt a kitűnő eszközét. Kíváncsinos volna, hogy a reform előtt álló polgáriiskolai oktatásban nagyobb mértékben jutna hely a dalnak. Ezzel a dolgozatommal is ezt szeretném elősegíteni, mikor a tanulók önvallomásain keresztül felhívom figyelmüket, hogy milyen fontos az idegen nyelv tanításában a dal.

Dr. Schleicher Lajos.

Földrajz.

Dél-Amerika éghajlata és vízrajza.

(Tanítás a polgári fiúiskola III. osztályában).

I. Bevezetés. Ez az anyag a kontinens helyzetéhez és felszínéhez kapcsolódik, melyeket az előbbi órán ismertettünk. Kikérdezés után éghajlati tanulmányainkat ezekre a tényezőkre alapozzuk.

Eddigi ismereteinkre hivatkozva összegezzük az éghajlatnak az emberi életre gyakorolt hatásait. Láttunk olyan tájakat, ahol az éghajlat és a vele kapcsolatos növényzet és a gazdasági lehetőségek a népesség sűrűsödésére vezettek. De olyan tájakat is ismerünk, ahol az éghajlat mostohasága valósággal kizárta a letelepülést. (Pl. a sivatagokban.) Az éghajlati tényezők működését a többi földrajzi tényezővel való kapcsolataiban is méltattuk. Így teszünk most is. Sőt, mindjárt e kapcsolatokból indulunk ki.

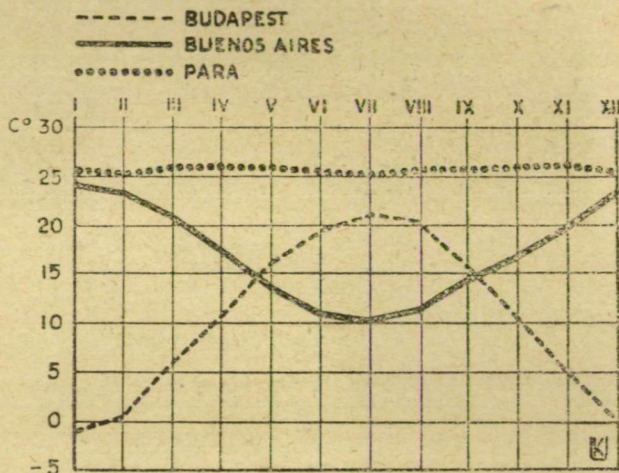
a) A hegy- és vízrajzi térképről a tanulók megállapítják, hogy *Délamerika nagyrésze a forró éghajlati övben van.* Északi részét metszi az Egyenlítő. Csak kisebb része, déli háromszögalakú területe nyúlik át a mérsékelt övbe.

b) *A népsűrűségi térkép* azt mutatja, hogy az Egyenlítő táján 1 km²-en átlag 1-nél kevesebb ember él. Olyan ritka itt a lakosság, mint Canada északi részein, a hideg éghajlati övben!

c) *A csapadéktérkép* bőséges *esőzésekről* tanúskodik. Ezt igazolja a gazdag vízhálózat és a *trópusi őserdők* elterjedése.

Ez előzetes megfigyelések azt mutatják, hogy a forró égöv éghajlata az ember életére nem a legkedvezőbb! Mégis van

A HŐMÉRSÉKLET ÉVI MENETE:



1. ábra. A hőmérséklet évi menetének összehasonlítása. *Budapest*-en: nagy évi ingadozás. (Szárazföldi jellemvonás.) *Buenos-Aires*-en: elég nagy ingadozás, az évszakok a miénkkel ellentétes időben vannak. (Déli félgömb!) *Para*-ban: igen kicsi évi ingadozás, magas hőmérséklet. (Trópusi jelleg.)

Dél-Amerikának egy kisebb területe a forró égövön, ahol régi, szép indián művelődés fejlődött ki. *Vizsgáljuk meg Dél-Amerika éghajlatát!*

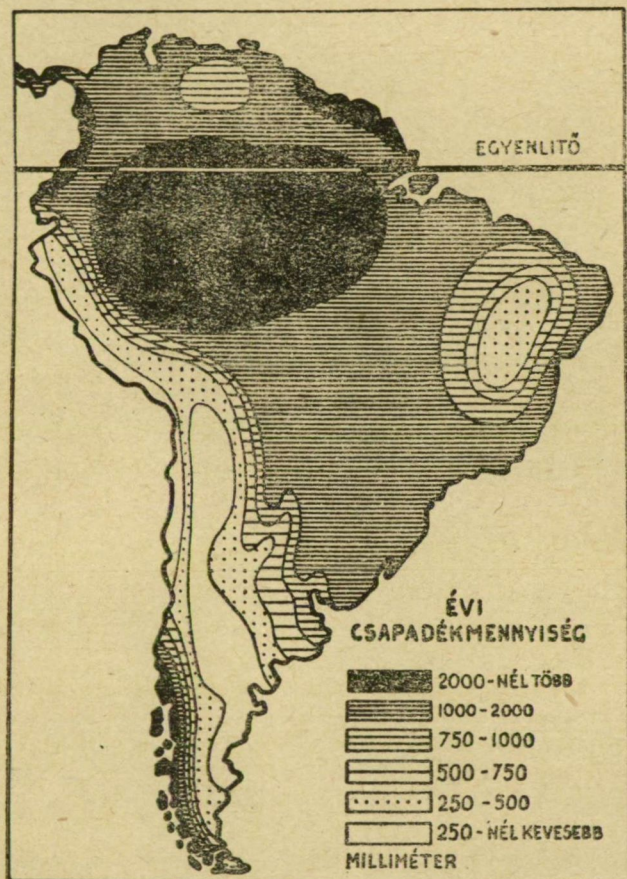
II. T á r g y a l á s. 1. *Éghajlat. Hőmérsékleti térképeket szemléltetünk.* A tanulságokat összegezzük:

a) *A forró égövben* a januári és júliusi hőmérséklet egyaránt magas. (20—24—28 C°.) Évszakos különbség alig van, hőmérséklet szerint *állandó nyárról* beszélünk. Csak a csapadék mennyisége okoz bizonyos különbségeket.

b) *Dél felé* a hőmérséklet csökken, a tél és nyár között a különbség növekedik. A tél Patagóniában és a Tűzföldön már hűvös. (0—4 C°.) (Hasonlítsuk össze hazánk telével.)

c) *A csendesóceáni tengerparton* az izotermák északra haj-

lanak. Ez a partvidék sokkal hűvösebb, mint az atlanti part. Mi okozza ezt? A déli sarkvidék felől érkező *hideg tenger-áramlás*, melynek éppen ellenkező hatása van, mint a Golf-áramlatnak. (Afrika délnyugati partjainál is tapasztaltuk a hideg áramlás hatását.)



2. ábra. Dél-Amerika csapadéktérképe.

Szemléltetés: Bemutatom egy *trópusi* megfigyelő állomás (Para) évi hőmérsékleti menetét: *alig észrevehető ingadozást* mutat.

Nézzük meg egy *mérsékeltövi* hely (Buenos Aires) hőmérsékleti menetét: *nagyobb évi ingadozás, januárban van a legmelegebb.*

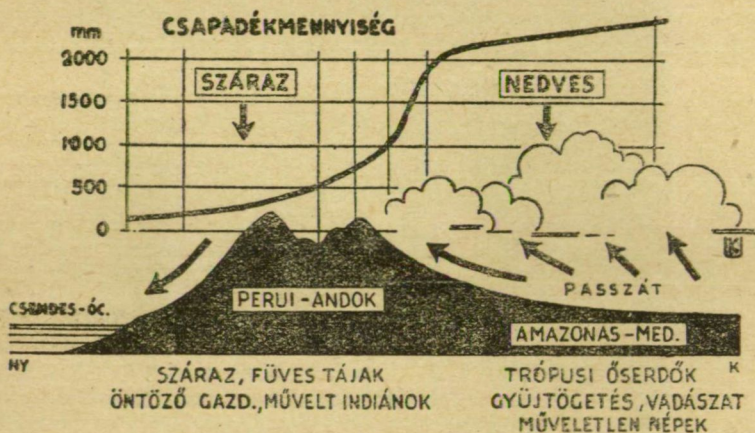
Megfigyeléseinket *hasonlítsuk össze Budapest hőmérsékletjárásával!* Nálunk is *nagy a hőmérséklet évi ingadozása*, de nem januárban, hanem *júliusban van a legmelegebb.*

Az évszakok az északi és déli féltekén éppen ellentétes időben vannak. Ennélfogva a mezőgazdasági munka, a növénytermelés egyes mozzanataai is különböző időre esnek.

Ismételjük a hőmérséklet alakulását! Mutassuk meg a térképen a forró és a mérsékelt éghajlatú területeket!

Csapadéktérképet szemléltetünk. Mi okozza az egyenlítő környéki, bőséges csapadékot? (Általában 2000, egyes helyeken évi 4000 mm.)

A helyzet hasonló az afrikaihoz! Közös munkával kifejtjük, hogy ez a terület a *passzát szélrendszer* felemelkedő légmozgásának öve, a *kis légnyomás*, a *mindennapos esők* területe. Óriási területen, igen nagymennyiségű víztömeg zúdul itt le és táplálja a világ legbővizűbb folyamrendszerét.



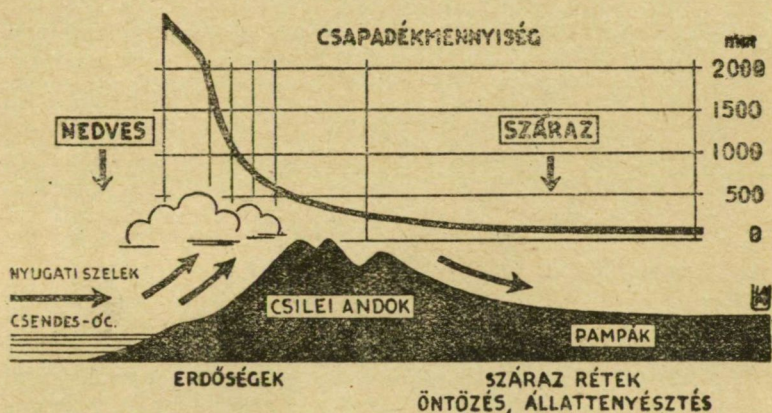
3. ábra. A domborzat, széljárás, csapadékmennyiség és a gazdasági élet összefüggése. (Keresztmetszet a Perui-Andokon át.) A hegység két oldalán a különböző természeti viszonyok következtében különböző életformák alakultak ki.

Mutassuk a térképen, hogyan mozog a passzát levegője! (Az Egyenlítő vidékén felemelkedik, majd északra és délre áramlik kb. a 30. szél. fokig, ott leereszkedik s az Egyenlítő felé visszaáramlik.) A *leszálló övben* nagy légnyomás uralkodik, itt kicsapódás alig van. Az afrikai viszonyokhoz mérve itt azt látjuk, hogy az északi nagylégnyomású öv kívül esik a kontinensen. Délen pedig, az elkeskenyedő földrészen csak kisebb kiterjedésű sivatagi terület alakulhatott ki. Itt van a *Gran-Chaco* száraz füves tája és az *Atacama*, mely már valóságos kietlen sivatag.

Kísérjük el útján az Egyenlítő felé visszatérő passzátot! A Föld forgása ezt útjából kitéríti úgyannyira, hogy végül ke-

leties szellé válik. Utjában eléri az Andok keleti lejtőit s azon felemelkedve bőven hullat csapadékot. Viszont a hegység nyugati lejtőire és zárt medencéibe nem szállít esőt. Ezen a száraz, egyenlítői, hegyvidéki tájon fejlődött ki aztán az öntözéses indián műveltség. (Inka.)

A mérsékelt övi tájakra a nyugati szelek viszik a csapadékot. Mi okozza itt a nyugati partok csapadékbőségét? Az óceán felől fújó szelek sok párárt hoznak, a levegőt a hegység erőteljes felemelkedésre kényszeríti. Ennek gyors lehűlés és erős kicsapódás a következménye. A szélárnnyékos keleti oldalon azonban a levegő leereszkedik. Ezért a csapadék mennyisége hirtelen lecsökken. A mérsékelt öben a kontinens keleti oldala tehát száraz. (Hol találkoztunk már ilyen esetekkel?) Csak az atlanti tengerpart kap ismét valamivel több esőt.



4. ábra. A domborzat, széljárás, csapadékmennyiség, növényzet és a gazdasági élet összefüggése. (Keresztmetszet a Csilei-Andokon át, a mérsékelt öben.) A nyugati szelek övében a nyugati lejtők nedvesek, a keletiek szárazak. (Hasonlítsuk össze a 3. ábrával.)

Ismételjük! Milyen éghajlati övek alatt van Dél-Amerika? Milyen a forró és mérsékelt égövi tájak hőmérséklete? Hasonlítsd össze a hőmérséklet évi ingadozását. Melyek a száraz és nedves területek? Mi okozza e különbségeket? Mutasd meg a térképen a mindennapos esők övét, a sivatagi tájakat és mérsékelt övi esők területét! Milyen szerepet játszik a csapadék elosztásában a domborzat? Milyen következményei vannak a kevés, vagy sok csapadéknak?

2. *Dél-Amerika vízrajza.* Az egyenlítőalatti nedves éghajlatot a gazdag vízhálózat is szépen kifejezi. Itt van a világ legnagyobb vízterületű és legbővebb vízű folyója, az Amazonas. Milyen körülményeknek köszönhető ez?

a) Az Amazonas mellékfolyóit esőben nagyon gazdag területről gyűjti össze. b) Dél-Amerika fővízválasztója az Andok, mely a földrész nyugati részén helyezkedik el. A róla kelet felé induló folyók csak hosszú út után érik el a tengert. Az Amazonas kb. 6000 km hosszú. c) Hosszú útján, nagykitérjedésű medencéjéből számos mellékfolyót vehet fel.

Az Amazonas vízgyűjtőterületének nagysága kb. 7 millió négyzet kilométer s mind csapadékdús. Lassan folyik, medrét nagy mocsarak kísérik. Vize az áthatolhatatlan, sűrű őserdők között el-elágazik és kanyarog. Környéke füledt, párás levegőjével egészségtelen. Vízmennyisége nagyobb, mint a Kongó, a La-Plata és Mississippí vize együttvéve s közel 18-szor több, mint a Dunáé. (Torkolata előtt közepes vízálláskor 35.000 köbméter vizet szállít másodpercenként! Aradáskor 26 m-t is emelkedik a szintje! Óriási árterülete ilyenkor szinte tengerre változik. Szélessége (250 km), tölcésalakú torkolatában szigetek vannak. A tenger dagálya a folyó vizét felduzzasztja. A víz falszerű hullámmal rohan visszafelé a folyóba. Ez a *pororoca*. A duzzasztás a torkolattól felfelé néha 750 km-ig látható (Obidosig.) Az így megrekedt óriási víztömeg apály idején óriási erővel rohan le s messze behatol a tenger vizébe.

Olvassuk le az Amazonas mellékfolyóit a térképről! Jobbról az Ucayali, Purus, Madeira, Tapajoz, Xingu. Torkolatában egyesül vele a Tocantins. Balról a Rio Negro ömlik bele. A Brazíliai-őshégyvesség tábláiról vezeti le a vizet a San Francisco. A folyók a táblás vidék lépcsőin hatalmas zuhatagokat alkotnak.

A Llanok főfolyója az *Orinoco*. Mocsaras deltatorkolattal az Atlanti-óceánba ömlik. Érdekes, hogy egyik mellékfolyója a *Cassiquiare*, a Rio Negróval is összeköttetésben van. (Folyókeveredés.) Az Andok hosszanti völgyeiből folyik le a Karaib-tengerbe a *Magdalena*.

A La Plata alföld óriásfolyói a *Paraguay* és *Parana*, melyek az *Uruguay*-jal együtt a *La Plata* nevű hatalmas tölcésérbe ömlenek.

Mi az oka annak, hogy ettől délre már csak rövidebb folyók vannak?

Ismételjük a folyók nevét a térképen! Gyakoroljuk a tájékozódást!

A folyók jó hajózóutak. A kontinens megismerését is elősegítették. Közlekedés szempontjából mégis csak a La Platanak van nagyobb jelentősége, mert itt kedvezőbb az éghajlat, sűrűbben települt a nép, nagyobb forgalom alakult ki. A ritkán lakott őserdőkben ellenben az Amazonas minden részlete még fel sincs kutatva.

A földrész területének 90%-a az Atlanti-óceán vízterületéhez tartozik. Csak keskeny nyugati szalagja jut a Csendes-óceánnak. Van-e Dél-Amerikában lefolyástalan terület? Miért lefolyástalan a Bolíviai-magasföld? (Elzárt, száraz medence.)

Ennek lefolyástalan tava a *Titicaca-tó*. (Képszemléltetés.) Hasonlítsuk össze Dél-Amerika és Afrika lefolyástalan területeinek nagyságát! (Afrikának közel harmadrésze lefolyástalan.)

III. Összefoglalás.

Udvarhelyi Károly dr.

Mennyiségtan.

Egytagú algebrai mennyiségek hatványozása.

Két tanítási óra a polgári iskola IV. fiúosztályában.

1. óra.

Szorzat hatványa. Tört hatványa.

I. Előkészítés.

1. A hatványozásról tanult alapismeretek felújítása.

Ha egy négyzet oldala 9 cm, hogyan számíttjuk ki a területét? Hogyan jelölhető másképen a $9 \cdot 9$ szorzat? (9^2) Mennyi 9^2 ? Mennyi a négyzet területe, ha oldala a ?

Hogyan számíttjuk ki az e élű kocka térfogatát? ($e \cdot e \cdot e$) Hogyan jelölhető e szorzat másképen? (e^3) Mennyi az e^3 értéke, ha $e=7$ cm?

Hogyan jelölhető röviden az $5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5$ szorzat? (5^4) Hogyan olvassuk ezt a kifejezést? (5 a negyedik hatványon, vagy röviden 5 a negyediken.) Mi e kifejezésben az 5 neve? (Alap.) Mi a 4 neve? (Kitevő.) Mi magának a kifejezésnek a neve? (Hatványmennyiség, röviden hatvány.) Határozzuk meg a hatvány értékét!

Mit jelent a 2^5 kifejezés? Határozzuk meg az értéket? Mennyi 2^6 ? Mennyi 7^1 ? Mennyi a^1 ? Milyen szabályt olvashatunk ki ebből?

Mit jelent x^5 ? Mit mutat a kitevő?

Szorozzunk össze két egyenlő alapú hatványmennyiséget!

$$a^4 \cdot a^3 = a.a.a.a \cdot a.a.a = a^7$$

Hogyan szorzunk össze egyenlő alapú hatványokat? (A közös alapot a kitevők összegére emeljük.) Gyakoroljuk ezt néhány példán!

$$a^2 \cdot a^5 = a^7, \quad x^3 \cdot x^2 \cdot x^5 = x^{10}, \quad a^3 \cdot a = a^4, \quad \text{stb.}$$

Összunk el egyenlő alapú hatványmennyiségeket!

$$a^5 : a^3 = a^2 \quad \text{Miért?}$$

Milyen szabályt tanultunk erre vonatkozólag? (Egyenlő alapú hatványmennyiségeket úgy osztunk, hogy az alapot az osztandó és az osztó kitevőjének különbségére emeljük.) Gyakoroljuk ezt néhány példán!

$$a^4 : a = a^3, \quad y^7 : y^2 = y^5, \quad x^3 : x^3 = x^{3-3} = x^0 = 1$$

Mivel az utóbbi példában x bármilyen számot jelenthet, mit olvashatunk ki e példából? (Bármely szám 0. hatványa 1.)

Vegyünk olyan példát, amelyben az osztó kitevője nagyobb az osztandó kitevőjénél:

$$a^3 : a^5 = \frac{a \cdot a}{a \cdot a \cdot a \cdot a \cdot a} = \frac{1}{a^2}$$

Ez a példa másképpen is megoldható:

$$a^2 : a^5 = a^{2-5} = a^{-3}. \text{ Hasonlóképpen:}$$

$$a^3 : a^7 = a^{3-7} = a^{-4} = \frac{1}{a^4}$$

2. Relatív (viszonyított) mennyiségek hatványozása.

Adjunk most az alapnak előjelet is! Pl.

$$(+4)^2 = (+4) \cdot (+4) = +16 \quad (+a)^2 = +a^2$$

$$(+4)^3 = (+4) \cdot (+4) \cdot (+4) = +64 \quad (+a)^3 = +a^3$$

$$(-4)^2 = (-4) \cdot (-4) = +16 \quad (-a)^2 = +a^2$$

$$(-4)^3 = (-4) \cdot (-4) \cdot (-4) = -64 \quad (-a)^3 = -a^3$$

Milyen szabályt állapíthatunk meg e példákból? (Pozitív alapnak bármely hatványa pozitív; negatív alapnak páros kitevőjű hatványa pozitív, páratlan kitevőjű hatványa negatív.) Bármely alapot páros kitevőre hatványozva, tehát mindig pozitív számot kapunk, ha ellenben páratlan kitevőre hatványozunk, az alappal egyező előjelű számot kapunk.

Gyakoroljuk be ezt néhány példán!

$$(+2)^4 = +16, \quad (-2)^4 = +16, \quad (+2)^5 = +32, \quad (-2)^5 = -32$$

$$(-3)^6 = 3^6, \quad (-5)^5 = -5^5, \quad (-8)^1 = -8, \quad (-1)^{12} = 1$$

$$(+x)^3 = x^3, \quad (-y)^6 = y^6$$

II. Célkitűzés.

Eddig az alap mindig egyetlenegy számból állt. Most olyan példákat veszünk majd, amelyekben az alap összetett szám, de azért egyjegyű szám, tehát az alap számai sem az összeadás, sem a kivonás jelével nincsenek összekapcsolva.

III. Az új anyag tárgyalása.

1. Szorzat hatványozása.

Legyen az alap szorzat:

$$(a \cdot b)^2 = (ab) \cdot (ab) = ab \cdot ab = a \cdot a \cdot b \cdot b = a^2 \cdot b^2$$

$$(abc)^3 = abc \cdot abc \cdot abc = a^3 b^3 c^3$$

Szorzatot tehát úgy hatványozunk, hogy a tényezőket a kijelölt hatványra emeljük. (A szabály pontosabb megfogalmazása felesleges!) Gyakoroljuk be ezt néhány példán:

$$(xy)^4 = x^4 y^4, (5a)^2 = 25a^2, (2ab)^3 = 8a^3 b^3, (11c)^2 = 121 c^2 \\ (+8a)^2 = 64a^2, (-2yz)^5 = -32y^5 z^5, (-10x)^3 = -1000x^3, \\ (+9a)^4 = 9^4 a^4, (-7x)^6 = 7^6 x^6, \text{ stb.}$$

2. Tört hatványozása.

Legyen most az alap törtszám:

$$\left(\frac{a}{b}\right)^3 = \frac{a}{b} \cdot \frac{a}{b} \cdot \frac{a}{b} = \frac{a \cdot a \cdot a}{b \cdot b \cdot b} = \frac{a^3}{b^3}$$

Hogyan hatványozunk tehát törtet? (A számlálót és a nevezőt a kijelölt hatványra emeljük.) Gyakoroljuk most ezt néhány példán, de ne részletezzük most már a közbeeső lépéseket:

$$\left(\frac{x}{y}\right)^2 = \frac{x^2}{y^2}, \left(\frac{4}{5}\right)^2 = \frac{16}{25}, \left(\frac{2}{3}\right)^4 = \frac{16}{81}$$

$$\left(\frac{1}{2}\right)^2 = \frac{1}{4}, \left(\frac{1}{2}\right)^3 = (0.5)^3 = 0.5 \cdot 0.5 \cdot 0.5 = 0.25 = \frac{1}{4}$$

$$\left(\frac{a}{6}\right)^2 = \frac{a^2}{36}, \left(\frac{2}{x}\right)^6 = \frac{64}{x^6}, \left(\frac{c}{7}\right)^5 = \frac{c^5}{7^5}$$

$$\left(-\frac{1}{a}\right)^3 = -\frac{1}{a^3}, \left(\frac{+a}{-b}\right)^2 = \frac{a^2}{b^2}, \left(\frac{a}{-2}\right)^3 = \frac{a^3}{-8} = -\frac{a^3}{8}$$

Legyen a számláló és a nevező valamelyike, vagy mindkettő szorzat:

$$\left(\frac{ab}{c}\right)^2 = \frac{a^2 b^2}{c^2}, \left(\frac{4}{xyz}\right)^3 = \frac{64}{x^3 y^3 z^3}, \left(\frac{ab}{xy}\right)^2 = \frac{a^2 b^2}{x^2 y^2}$$

$$\left(\frac{5a}{2bxy}\right)^4, \left(-\frac{3x}{6y}\right)^3, \left(-\frac{5xy}{4xz}\right)^2, \text{ stb.}$$

3. További gyakorlás.

Legyen a következő példákban $a=4$, $b=2$, és végezzük el a helyettesítést:

$$(5ab)^2 = 25 a^2 b^2 = 25 \cdot 16 \cdot 4 = 1600, \text{ vagy:}$$

$$(5ab)^2 = (5 \cdot 4 \cdot 2)^2 = 40^2 = 40 \cdot 40 = 1600.$$

$$(6a)^3 + (5b)^2 = (6 \cdot 4)^3 + (5 \cdot 2)^2 = \dots$$

$$\left[\frac{3a}{2}\right]^2 - \left[\frac{10}{b}\right]^2 = \left[\frac{12}{2}\right]^2 - \left[\frac{10}{2}\right]^2 = 36 - 25 = 11, \text{ stb.}$$

IV. Összefoglalás.

Mit jelent egy számot 5. hatványra emelni? Pozitív alapnak a hatványa milyen előjelű? Milyen előjelű számot kapunk, ha az alap negatív? Hogyan hatványozunk szorzatot? Hogyan hatványozunk törtet?

V. Házi feladat kijelölése.

2. óra.

Hatvány hatványa.

I. Számonkérés.

1. A házi feladat számonkérése.

(A tanulók a példákat és ezek megoldását sorra felolvassák.)

2. Az előző óra anyagának gyakorlása.

II. Célkitűzés.

Eddigi példányainkban az alap vagy szorzat, vagy tört volt, lehet azonban a hatványozandó alap maga is hatvány.

III. Az új anyag tárgyalása.

Ilyen a következő feladat: $(a^2)^3$. Mit kell e példában a harmadik hatványra emelni? Tehát:

$$(a^2)^3 = a^2 \cdot a^2 \cdot a^2 = a^6$$

Hogyan hatványozunk hatványt? (Az eredeti alapot a kitevők összegére emeljük.) Gyakoroljuk be ezt néhány példán!

$$(a^4)^3 = a^{12}, (+y^2)^4 = y^8, (-x^3)^4 = x^{12}$$

$$(2^3)^2 = 2^6 = 64 \text{ vagy } (2^3)^2 = 8^2 = 64$$

$$\text{Ha } 5^4 = 625, \text{ akkor}$$

$$(5^4)^2 = 625 \cdot 625$$

IV. Gyakorlás.

Egytagú mennyiségek hatványozása:

$$(3a^3 b^2)^2, (-2a^2 b^3 c)^3, (-5a^4 x y)^2,$$

$$\left[\frac{4x^2}{a}\right]^3 = \frac{64 x^6}{a^3}, \quad \left[5a \cdot \frac{2x^3}{3a}\right]^2 = \left[\frac{10x^3}{3}\right]^2 = \frac{100x^6}{9}$$

stb.

V. Házi feladat kijelölése.

Krix Márton.

Fizika.

A látás.

A következőkben egy újabb keletű német tankönyv (Philipp és Martens: Physik für Mittelschulen, 1940.) erre a tételre való szövegét ismertetjük.

Valamely levágott állat (pl. szarvasmarha) szemein és egy szem-modellen ismerhetjük meg a szem szerkezetét.

(E helyen közli a tankönyv a szem keresztmetszetének ismert rajzát.)

A szemnek fizikai szempontból legjelentősebb részei: a *lencse*, amely körkörös izmok segítségével összenyomható és ezáltal erősebb domborulatúvá válik, az *üvegtest*, amely kocsonyászerű tömeg, kitölti a szemgolyó hátsó kamráját, és az elülső kamrában levő *vízszzerű* folyadék. Ezek a fénytörő közegek. *A törés által, különösen a lencsében, a környezetünkben levő tárgyak fordított, kicsinyített, valódi képei keletkeznek az ideghártyán.* Az ideghártya az a szövet, amelyben az agyból jövő idegszálak végződnek. A látóidegek a belépési helyen érzéketlenek a fény iránt, ezért ennek a helynek a neve *vakfolt*. Az idegszálak sajátos készülékekben végződnek, amelyeket alakjuk szerint *pálcikáknak* és *csapoknak* nevezünk. *A csapok, amelyek a sárga-foltban, az ideghártya legfényérzékenyebb helyén vannak legsűrűbben, érzékelik a színeket (piros, zöld, ibolya.) Az öröklődő szín-érzéketlenség oka a színvakáságnak; ez a piros és zöld iránti érzéketlenség, leginkább a férfiaknál, nem ritka és az ilyen emberek alkalmatlanok közlekedési eszközök vezetésére (vasútasoknak, hajó és repülőgépvezetőknek, autóvezetőknek is.) A pálcikák a világosság érzéklői, tehát csak a világosságot és sötétséget különböztetik meg, különösen jelentős a szerepük gyenge világításban.*

Az egészséges szem ideghártyájára a környezet hű képe vetődik, mint a fényképező gépnél a lemezre, vagy filmre. A sok tárgy közül, amelyek képe tarka változatosságban verődik szemünkbe, csak egy részt „látunk.” A hártya-kép csak agyunkban lesz tudatos (tehát nem a szemünkkel „látunk”, ha-

nem az agyunkkal.) A szem a látásnak felvevő-készüléke; a fény mint „inger” hat az idegszálak végkészülékeire. Ezeket az ingereket vezetik az idegek az agyba, itt dolgozódniuk fel a fényérzetek. Hogy ez miképpen történik, azt nem tudjuk.

A szem alkalmazkodási képessége.

a) Kísérlet: egyik ujjad tartsd szemedhez közel, azt nézd és figyeld a távolabbi tárgyakat, majd nézd élesen a távolabbi tárgyakat! A szem képes hol a közeli, hol a távoli tárgyat élesen beállítani.

b) Kísérlet: hogy a lencsével közeli, majd távoli tárgyról éles képet kapjunk, meg kellett változtatni a lencse és az ernyő távolságát. Ez a szemnél (majdnem) lehetetlen. Sötét szobában végzett kísérlet azt mutatja, hogy ez úgy is lehetséges, hogy a lencsét egy másik, megfelelő domborulatú lencsével kicseréljük.

Az egészséges szemnek megvan az a képessége, hogy erősebben, vagy kevésbé domborul és ezzel a tárgy távolságához igazodik. Nyugalmi állapotban a lencse lapos és ezzel távoli tárgyakra beállított. Közeli tárgyak vizsgálatánál erősebben domború, még pedig annál inkább, minél közelebb van a tárgy.

c) Kísérlet: végy elő nagyon apró írást vagy nyomtatást! Tartsd szemedhez közel! Távolítsd! Becsüld meg mindennapi olvasásnál szemed és az írás közti távolságot! Az a távolság, amelyhez rendes olvasásnál a szem szokva van, a *pilágos látás* távolsága. Ez egészséges szemnél 25—30 cm.

Az életkor növekedésével, körülbelül a 45—50. életévtől kezdve, a lencse elveszti kellő domborúságra való beállításának képességét és ezzel a képességet, hogy a közeli tárgyakat élesen láthassa. Ezt a jelenséget *öreglátásnak* nevezik. Hasonló következménye van a születési hibából eredő *távollátásnak*: a szemtengely rövid. Gyűjtőlencsével ellátott szemüveg segít a hiányon.

A *rövidlátó* szem csak azt látja tisztán, ami közelében van. A baj oka a szem szerkezetében van: a szemgolyó rövid. Ez a baj legtöbbször öröklődik. Nem-öröklődés esetén rossz szokás hozza létre. Ilyen pl. a hosszas munka, vagy olvasás lehajtott fejjel, mert ilyenkor a szemgolyó saját súlya miatt megnyúlik. A mai nap megnövekedett közel-munkában látják a rövidlátás gyakoriságának okát.

A közönséges szemüveg-üvegek csak a tengely irányában adnak éles képet, vagyis amelyek fénysugarai a lencse közepén mennek át. Hogy a széleken áthaladó sugarak is éles képet adjanak, a lencséknek különleges alakot adnak.

Látás két szemmel.

d) Kísérlet: tégy sötét alapra egy darabka fehér papírt és nézd, közben gyengén nyomd meg egyik szemed oldalról! Szemeid helyzetének változása közben két képet látsz.

e) Kísérlet: két ceruzát tarts arcod előtt különböző távolságban és nézd élesen a közelebbit! A távolabbi elmosódott és szélesebb. Az eredmény fordított, ha a távolabbat nézed.

f) Kísérlet: egy könyvet (vagy gyufáskatulyát, stb.), amelynek keskenyebb lapját fordítottad arcoddal szembe, nézd felváltva a bal, majd a jobb szemeddel! A két kép nem egyenlő. (Itt vázlatot közöl, amely a két szemgolyót ábrázolja és a közel levő tárgy két végéről a szembe verődő sugarakat.)

A két szem által adott két különböző kép eggyé tevődik össze. Ezek az ideghártya megfelelő helyeire, a sárgafoltra esnek. Mivel a két kép nem azonos, a bal szem a tárgy bal, a jobb szem pedig a jobb oldalából lát többet, a felfogott kép bizonyos mélységet nyer: a tárgy testies lesz. Ezt a hatást használjuk fel a stereoszkópban (testiesen látó). Olyan fényképezőgéppel, amelynek két szemünk távolságának megfelelően két lencséje van, a felvételnél két egymástól kissé eltérő képet kapunk. Ha ezeket a stereoszkópon át nézzük, éppen olyan mélységhatású képet látunk, mint amilyent szemeink rendszerint adnak.

g) Kísérlet: egyik szemed ujaddal leszorítva állj az asztaltól 1—2 lépésre, amely asztal szélén egy pénzdarab van. Próbáld meg a pénzdarabot egy ujjaddal leütni az asztal széléről! — Behajtott karú jobb kezeddal szemmagasságban tarts egy gyűrűt és próbáld meg, hogy egyik szemed becsukva a másikkal a balkezedben tartott ceruzát átdugod a gyűrűn! — Kísérelj meg tübe cérnát fűzni hasonló módon!

A látásnál fellépő mélység hatás arra való, hogy a tárgyak távolságát meg tudjuk becsülni. (Lásd: olló-távcső.)

A szemünk ideghártyáján keletkező kép mindig sokkal kisebb, mint maga a tárgy, még pedig annál kisebb, minél nagyobb a távolság a tárgy és szemünk között. Tehát az ideghártyán létrejövő kép nagyságából nem következtethetünk a tárgy távolságára és nagyságára. Ezt csak begyakorlással sajátítjuk el. Pl. az ember átlagos magasságát ismerjük, akár nagy, akár kicsiny az ideghártyán keletkezett kép. Ha nagyon kicsiny, ebből arra következtetünk, hogy távol van. Ha fordítva, a távolságot ismerjük, akkor némi bizonyossággal következtetünk nagyságára. Hogy milyen nehéz a távolság becslése, ismered a terep-gyakorlatokból. Nehezebb a feladat, ha

a terep teljesen sík, könnyebb, ha rajta fák és épületek vannak. Ködben a távoli tárgyak távolabb és magasabbnak látszanak, mert körvonalaik elmosódnak. Teljesen tiszta levegőben ellenben könnyen kisebbre becsüljük a távolságot, mert a tárgyak tisztán látszanak.

A terepen levő tárgyakat, mivel távol vannak, gyakran nem ismerjük fel, mert a szemünkben keletkezett kép igen kicsiny. A távcső megnagyobbítja a hártya-képet. A kép tárgyat nehezebb felismerni, ha a tárgy alakjában és színezetében beleolvad a környezetbe. (A környezet alakjához és színéhez való alkalmazkodást gyakran láthatjuk az állatvilágban. Például?) Ennek vesszük hasznát a harci álcázásnál. Honvédségünk egyenruhájának, közlekedési eszközeinek színét úgy választották meg, hogy a környezettől lehetőleg kevésbé üssön el; az ágyúkat éppen ezért fedik faágakkal.

Az ideghártyán keletkezett kép megítélésénél gyakran tévedünk (*optikai tévedések*.) Így pl. tapasztalatból tudjuk, hogy a karácsonyfára függesztett csillagszóró csillagait sokkal nagyobbaknak látjuk, mint amekkorák; fehérbe öltözött személyek szélesebbeknek, sötétbe öltözöttek nyúlánkabbnak látszanak; a hosszanti és keresztsávok hatása ugyanilyen. (Itt közöl a könyv, az optikai tévedést bizonyító közismert rajzot.)

Világítótornyok és — hajók fénye nagy távolságból látható, mert fényüket egy főirányba gyűjtik össze. De kis fényerejű fényforrások is meglehetősen távolságra láthatók, ha közvetlenül, imbolygás nélkül, bár nagyrészt elnyelve jutnak szemünkbe. Így pl. egy lámpa fénye, amely födetlen ablak mögött világít, messziről látható, míg függönyök elnyelik fényét. Háborús időkben az ilyen fények veszélyt jelentenek! Következés: *fenyegető ellenséges légitámadás eshetősége idején a lámpákat és kivilágított helyiségeket árnyékolni kell.* Hogyan történik ez?

Bemutatónk eddig tart. Legközelebbi számunkban erre a témára visszatérünk és megvizsgáljuk, mit vehetünk át belőle haszonnal, mi az, amit el kell hagynunk belőle.

Matzko Gyula.

Kézimunka (Szülőjd).

Sakkbabák faragása.

(Gyakorlat a faragó-készség s a jó szemmérték fejlesztésére.)

Tanítás a polg. fiúiskola IV. osztályában.

A most bemutatott feladat, noha bármelyik polg. iskolában felvehető, mégis előnyösebb helyzetben vannak azok az iskolák, ahol a vidék adottsága a faragásra alkalmas faemek gazdag tárházát nyújtja, s nemcsak fajtában, de az anyag minőségében is nagy válogatási lehetőséget biztosít.

A környezet s a családi ház hatására a faragási készség is fejlettebb az erdős vidéken lakó ifjúban. A háztartások eszközei, a gyerekek játékszerei igénytelenebbek, egyszerűbbek és sok esetben házi készítmények.

A vidék s a családi ház adottságait, valamint a tanuló eddig szerzett munkakészségét sohase hagyja figyelmen kívül a kézimunkát tanító kartárs. Keresse meg azt a szilárd alapot, melyhez a jól átgondolt feladatköre kapcsolni és továbbfejleszteni tudja.

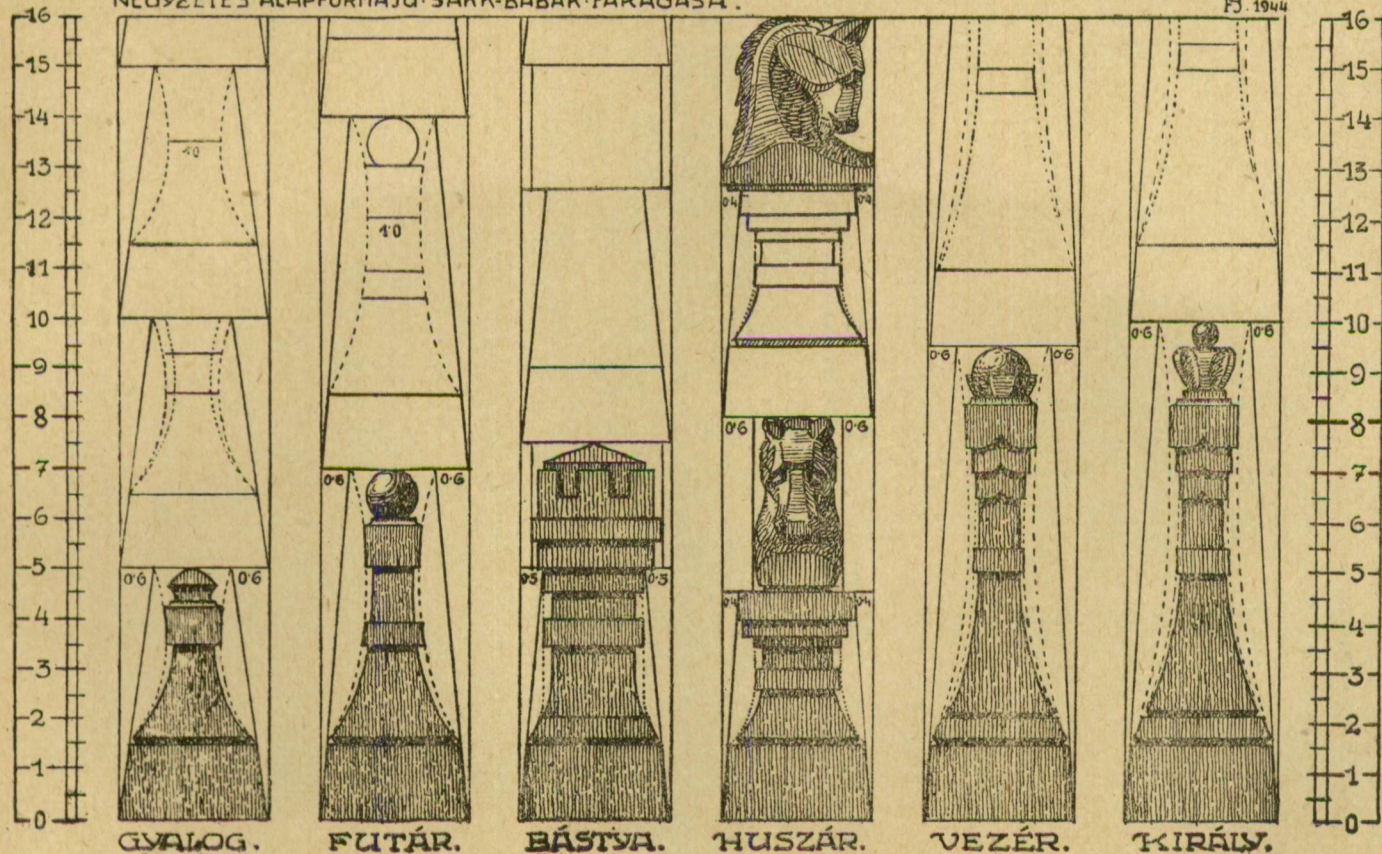
A bemutatott feladat minden különösebb munkaeszköz nélkül oldható meg. Azt e tanítás írója is egy éles zsebkéssel végezte el, s munkája közben szerzett tapasztalatait a jelen tanítás menetében értékesíti.

Hazai fajtáink közül egyenletes sűrű szövetű és igen könnyen faragható a nyír, éger, hárs, vadgesztenye, juhar, nyár és fűzfa.

A könnyen faragható fa megmunkálása kevesebb fizikai erőt igényel s belőle a tárgy formája rövidebb idő alatt kialakítható. Iskolai viszonylatban e két szempont figyelembevételével igen fontos, mert tanulóink faragási készsége még kezdetleges, izomerejük a felnőtténél kevesebb, viszont a rövidebb idő alatt mutatkozó siker, munkakedvüket ébrentartja, sőt egyeseknél a munka élvezéséig fokozza.

Egy sakk-játék 32 babájának gondos kifaragása a rendelkezésre álló heti 1 óra időkeretén belül kivihetetlen. De ne is az legyen a célunk, hogy minden egyes növendékünk egy teljes játék-készlet birtokába jusson. Célkitűzésünkben az osztály létszámának megfelelő 2—3 játék elkészítését tervezzük, s a közös munka távolabbi célja az önképzőkör, a cserkész vagy leventeotthon felszerelésének nemes célzatú gyarapítása legyen.

Mit nyerhetnek növendékeink a feladat elvégzésével? — Munkakészségük, formaérzékük és szemmértékük fejlődik. — Megismerik, hogy a legközvetlenebb eszközük, az éles zsebkés,



értékesebb munka elvégzésére is alkalmas. — Önbizalmat és bátorságot szereznek arra, hogy a feladatot egészbenvéve, önállóan, saját gyönyörűségükre is elvégezzék. — Indítékuł szolgál más nehezebb faragási feladat elvégzésére. — Érdeklődésüket felkölti a sakk-játék iránt, megismerkednek annak elemi szabályaival, mely alapul szolgálhat a játék iránti komolyabb érdeklődés elmélyítéséhez.

Anyag: A feladat elvégzésére, a már előbb felsorolt fanehek bármelyikéből egy 70—80 cm. hosszú, egyenes szálú, száraz fahasáb, vagy egyenes növésű ágfa is alkalmas. Ez esetben a tanulóknak kell kidolgozni a babák faragásához szükséges 3 cm.-es alapélű négyzetes oszlopokat. — De egyöntetűbb, gyorsabb és formásabb az osztály munkája, ha a faragásra alkalmas léceket iparosnál készíttetjük el.

Szerszám: Mérővonalzó, derékszögű vonalzó és egy élesre fent zsebkés.

A munka menete. 1. óra. A feladat hangulatos bevezetése és kapcsolása a III. osztályban végzett egyik feladathoz. (Virágkaró faragás.) A faragás ezek szerint nem ismeretlen növendékeink előtt. Bevezető-gyakorlatait a múlt év folyamán elvégezték, így a faragókés célirányos alkalmazásában már némi gyakorlattal rendelkeznek.

Tanár bemutatja a sakk-babákat, vagy ennek híján táblarajzot készít az első faragásra kerülő figuráról. — Növendékeink szeme az esztergapadon készülő sakkbabákhoz szokott. A most bemutatott forma szokatlan négyzetes alapformára épült. Alakja tetszetős s előnye, hogy szabadkézzel, mérőeszközök s egy éles zsebkés segítségével pompásan kifaragható.

Megállapítják, hogy a babák nem fenyőfából készültek. Miért? — Tanár itt részletesen kitérhet a faragásra alkalmas fanehekre s azok technikai jó tulajdonságaira. Példákat említ a vidéken használatos faeszközök sorából. Megfigyelteti, hogy a nehéz munkát végző eszközök szilárdabb, tartósabb keményfából készülnek. (Kőris, gyertyán, jávor, bükk, akác, dió, tölgy, csertölgy.) Az ilyen tárgyak kidolgozása is nyersebb, darabosabb. Szerszámaik erősek, nehezek, s használatuk nagyobb testi erőt igényel. — (Faragóbárd, faragószék, vonókés stb.)

Az általunk most tervbevett munka a fentebbikkel nem hasonlítható össze. A játékbabák nem végeznek nehéz munkát. Ezeknél a külső formára, a kidolgozás finomságára kell nagyobb gondot fordítani. Anyaguk sűrű szövetű, szépen és könnyen faragható fajtája. Munkaeszköze egy kisméretű éles faragókés, amellyel a tárgy alakját és részleteinek finomságát is megadhatjuk.

A faragás fokozatai a magyarázó rajzról leolvashatók. Ezek szerint a babákat 3 cm.-es alapélű négyzetes hasáb anyagából fejtjük ki. A hasáb hossza 70–80 cm. Minden baba meghatározott magasságú csonkagúlába foglalható be. Kivétel csak a „Bástya és Huszár” kialakításában mutatkozik. A babák magassági és részletméretei a rajz jobb és baloldalán megadott cm-es beosztásról vízszintezhetők. A csonkagúlán hajlás szögének kijelöléséhez szükséges méretek a rajzról olvashatók le. Ez a legtöbb esetben 0.6 cm.

A sakk babák magassági méretei: gyalog 5, futár 7, bástya 7.5, huszár 8, vezér 9.5 király 10 cm.

Az osztályt 4–4 tagú csoportokra osztva kezdjük meg a munkát. Minden csoport 1–1 játék-készlet kifaragását végzi. Azaz minden tanuló 4 gyalog, 1 futár, 1 bástya, 1 huszár, s vagy egy vezér, vagy egy király faragását végzi. A felsorolt sorrendben végeztetjük a figurák faragását is. A 4 gyalog kifaragása jó előgyakorlat a gazdagabb kiképzésű tisztek sora előtt.

Egy óra lefolyása: A tanár nagyméretű táblarajzot készít a faragásra kerülő figuráról, az egész és részletméretek feltüntetésével. — A növendékek az anyagra viszik a magassági méreteket s a csonkagúlán hajlászögét. Ezt követőleg kifaragják a csonkagúlákat. (Sokkal gyorsabb a csonkagúlán kialakítása, ha a figurák talpvonalán 6 mm mélyen, minden oldalon befűrészeliünk.) Munka közben állandóan ellenőrzik a csonkagúla jobb és bal összehajló vonalát, hogy a test szabályos formája kifogástalan legyen. Erre annál is inkább ügyelni kell, mert a gúla szélesebb vége a baba talpának végérvényes formáját adja. — A talpazat magassága az összes babánál 1.5 cm. A talpazat magassági vonalának kijelölése után a baba karcsú formáját alakítják ki. A rajzon szaggatott vonalú ív jelöli ki a karcsúsítás mértékét. Ha az oldalak ívelődését jó szemmértékkel, gondos óvatos munkával kialakították, a munka nehezebbik felén túl vannak. — A nyak és süveg kifaragásával a forma kiképzése befejezést nyer. A nyak és süveg kialakítását szemléltetőbbé teszi az a pontozott vonal, amely a „gyalog” középső figuráján figyelhető meg. A fej alsó vonalának magassága 3.5 cm. A talpazatot a törzstől egy ferdén bemetszett árok választja el. E tagozás minden figurán megismétlődik. Ha az oszlop végén egy-egy baba formája elkészült, az alatta kijelölt következő baba faragásához fognak, s a felső baba csak akkor válik le, amikor az alatta lévő fejet, alakítják ki. Hasonló figurák faragásánál a kész s a megmunkálás alatt lévő forma gyakori összehasonlítása az egyöntetőség javát szolgálja. A tanár ellenőrző munkája közben különös gondot fordít

son a megmunkálendő anyag helyes tartására s az éles kés vezetésére, illetve a faragás irányára. A faragás alkalmával előforduló sérülések oka az anyag helytelen rögzítése s a szabálytalan pengevezetés. A jelen esetben is az anyag 70—80 cm hosszúsága lehetővé teszi, hogy annak egyik végét a bal felső karral oldalunkhoz szorítsuk, míg a bal kéz az anyag másik végét rögzíti. A bal kézfej, amely a legközelebb fekszik a faragás helyéhez, könnyen megsebezhető ha a kés pengéjét szabálytalanul a kéz irányába vezetjük. Helytelen eljárás az is, ha ülő testhelyzetben az anyag térdünkön nyer szilárdabb alátámasztást. A megszalajtott penge nemcsak ruhánkban, de azon keresztül testünkben is kárt tehet. Amíg a faragás kezdetén az anyagról nagyobb felületeket kell lefejtetni a kés nyelének erőteljesebb szorítása jobb kezünk tenyerét feltöri. Tanácsos ezért a kés nyelét egy rongydarabbal becsavarni s azt zsineggel megerősíteni.

Azon reményben, hogy a bemutatott feladat változatosabbá teszi kézimunkát tanító kartársaim feladatsorát, kívánok „Jó Munkát”!

Fáber József.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM.

Mátrai László: *Jellemtan. (Karakterologia.)* Nemzetnevelők Könyvtára IV. 4. sz. Az Orsz. Köznevelési Tanács kiadása. Bpest, 1948. 150 old.

Egyike a legkényesebb írói feladatoknak elméleti, szaktudományos kérdéseket, elvont ismereteket úgy tárgyalni, hogy teoretikus jellegüket fel ne áldozzuk, de ugyanakkor fejtegetésünk praktikus útmutató is legyen az illető problémák gyakorlati alkalmazása számára. Erre a feladatra vállalkozott Mátrai a *Jellemtan* c. művében.

A jellemtan elemeit nyújtja az iskolai használatra átfordított értelmezésben, hogy a pedagógusnak a gyermekismerés és jellemértékelés kényes művészetében irányelveket adjon. A jellemtan — a szerző meghatározása szerint — az a lélektani tudomány, melynek feladata az embert jellemző állandó lelki jegyeknek kutatása. Így a jellemtan nem más, mint lelkialkattan.

A jellemtannak tehát az iskolai használatban az a szerepe, hogy,

feltárja az egyéniség összetevőit, jellemezze megnyilvánulásait, majd rámutasson az egyéniség öntudatosult formájára: a személyiségre. Iskolai munkánk szempontjából különös fontossága van a jellemtan ama részének, mely elemzi az emberismerésnek rendelkezésére álló „jellemtani módszereket.”

A szerző szigorúan szem előtt tartja a kiadványsorozat gyakorlati célzatát. Ezért mindenek előtt ismerteti a *személyiség szerkezetét*, vizsgálva az öntudatraébredés három fokát: ösztön, tudat, értékelés. A mű legrészletesebb fejezete a *Személyiség megismerése*. Bemutatja Mátrai a Kerschensteiner-féle tipológiának sarkalatos tételét: mi az összefüggés a testalkat és a lelkialkat között. Megkülönböztetvén piknikus, aszténias és atléta alkatot s a nekik megfelelő cyklothym és schizothym lelki típust. A személyiség megismerésének négy módszerét ismerteti. 1. A kézírás jellemtana. Példákon, írástípusokon mutatja be a szerző az íráselemzési eljárást és a belőle vonható karakterológiai következtetéseket. 2. A Wartegg-próba tulajdonképpen rajzkísérlet. A vizsgált egyénnek nyolc, különféle vonalakból és pontokból álló kiindulási rajzot kell tetszés szerint képpé kiegészíteni. Hogy ki hogyan egészíti ki a megkezdett ábrát, abból igyekszik a kísérletező bizonyos következtetéseket levonni a medium érzelmi és képzeleti világát illetően. 3. A Rorschach-próba abból áll, hogy a lélekbúvár különböző tintafolt-szerű alakzatokat, vagyis nem határozott jelentésű képeket tesz a vizsgálandó személy elé, és hogy ki mit olvas ki ezekből, mit vél bennük felismerhetni, azon az alapon próbál bepillantást nyerni az illető jellemébe. 4. A Szondi-féle genoteszt eljárás a következő: A vizsgált személynek bemutatják hatszor egymásután 8–8 elmebetegnek a képét. Neki a két csoportból ki kell választania a legrokonszenvesebbet és legelleneszenvesebbet. A vizsgálat arra a kérdésre akar feleletet adni, „hogyan reagál a vizsgált személy a szimpátiával és antipátiával miképpen reagál.” A *személyiség fejlődése* c. fejezetben figyelmeztet a szerző, hogy minden vizsgálatoknál az életkorra is tekintettel kell lennünk. A „személyiség”-et u. i. a négy életkor fiziológiai sajátosságai erősen befolyásolják, sőt némileg módosíthatják. (Ezek: a gyermekkor 12 évig, a kamaszkor 18-ig, a felnőtt kor 50-ig, s az öregkor 50 éven felül.)

A könyvnek most ismertetett elméleti megállapításait a szerző az utolsó fejezetben (*A személyi lap és a nevelő karakterológiai feladata*) a nevelői gyakorlat és iskolai eljárás szempontjából értelmezi. Megállapításait mértéktartó óvatosság jellemzi. Hangsúlyozza, hogy a tudományos jellemmagyarázati és lélekelemzési módszereknek, jóslatoknak — bármily körültekintéssel és tapasztalattal végeztük is, — csak valószínűségi értékük és megközelítő bizonyosságuk lehet.

Pedagógusok számára a könyv nemcsak a közölt elméleti, jel-

lemtani tudnivalók miatt nélkülözhetetlen. Ezeknek tárgyalása során u. i. elsegít annak felismeréséhez, hogy milyen bonyolult és kényes valóság a gyermeki egyéniség. Nevelői eljárásunkban tehát a legnagyobb gondossággal kell különféle fiziológiai, pszichológiai, sőt társadalmi adottságokat mérlegelni, mielőtt döntenénk vagy — ítélnénk. Igazságosságra és tárgyilagosságra törekvő pedagógusnak kívánatos a művet alaposan és újra áttanulmányozni.

Dr. Visy József.

Új magyar nevelés. Bpest. Mefhosz. 1942. 269 lap. Évtizedek múltak el a magyar könyvtermelésben a nélkül, hogy önmagunkkal, magyarságunkkal foglalkozó egyetlen könyv is elhagyta volna a sajtót. Színtelen írások születtek a haladás, a liberalizmus, az európaiság és az örök humánus zászlólobogtatásai között és mélyen beleágyazták magukat a lélek redőibe, melyektől nem láttuk önmagunkat. A magyar faj és elme, a magyar nép és lélek, továbbá a magyar nemzet és szellem felfedezése, kívánságai, sajátosságai nem voltak irodalmilag szalonképesek. Nem illett velük foglalkozni, illetőleg a velük való foglalkozás nem jelentett európaiságot, tudományosságot. Még a két háború között is akadtak nagy számmal széplelkek a tudósok és írók között, akiknek jobban fájt az európai kultúra állítólagos züllése, mint a magyar értékek fel nem ismerése és elkallódása, a kínai és néger gyermekek anyagi megsegítése, mint az elesett magyar nép emberi sorshoz juttatása. Csak egészen a közelmúltban terelődött a figyelem önmagunkra, de e rövid idő alatt divat lett a magyar faj, nép, nemzet, lélek és szellemfogalmakkal való dobálódzás. Felfedezőjük az érzékenyebb-lelkű, a jövőt megérző írók, de általánossá akkor lett, amikor a politika a saját vitorláit feszítéséhez is kezdte felhasználni. Ekkor vetődik fel a Ki a magyar? Mi a magyar? kérdésáradat, melyre a feleletet a politikai pártállás szempontjai és célkitűzései adták.

A jövőt alakító nevelők nagy tömege a rájuk bízott tanuló-sereget ennek megfelelően az épen felszínen lévő irányzat hatása alatt nevelték. Hiányzott a nagyvonalúság, a cél. Jelleg nélküli, állítólag európai, idegenből fordított műveltséget oktattak. Iskolaszervezetünk, tanterveink, didaktikáink, és módszeres eljárásunk a fentebbiekhez hasonlóan minden más volt, csak nem magyar. Száz esztendő alatt nem tudtuk valóra váltani *Széchenyi István* intelmeit, hogy akkor leszünk igazán európaiak, ha minél inkább magyarok vagyunk Európában.

Az elmondottak után különös örvendezéssel kell köszöntenünk *Kincs Elek* és *Nagy Ferenc* szerkesztésében megjelent *Új magyar nevelés*-t. A könyv mind tartalomban, mind szerkesztésben teljes gyarapodást jelent. Elsősorban a *magyar nevelés alapja*, de egyúttal válasz a kódósítóknak, és jel a magyarországi pedagógiának. Ismertetése nem lehet kimerítő a jelen helyszűke miatt. Ismertetésünk

esupán figyelemfelkeltés, mert úgy érezzük, hogy minden magyar nevelőnek eredetiben kell elolvasnia.

Az *Új magyar nevelés* nem neveléstani kézikönyv, hanem alapja a magyar, az elkövetkezendő magyar nevelésnek. A nevelési tevékenység közbülső helyet foglal el a valóság és az értékek között, a kettőt iparkodik közelebb hozni egymáshoz. A nevelőnek tehát egyrészt számot kell vetni a tényekkel, másrészt pedig örökösen az elérhető célok felé kell tekintenie. Másszóval az egyént értékfordozó személyiséggé akarja emelni. Ebből következik, hogy a nevelőnek tisztában kell lennie az emberrel, akit formálni, alakítani akar, és ismernie kell a lehetőséget, hogy miképpen, mely eszközökkel érheti el a célját. Minderre határozott feleletet ad a könyv, amikor kimondja, hogy magyar faj van. A magyar lélek, környezet, nyelv és a magyar mult más, mint a többi fajé. Nos, hát ha más, akkor ebből következik az az igen egyszerű megállapítás, hogy a nevelésnek is másnak kell lennie. Olyannak, ami megfelel a testi-lelki adottságainak, ami nem ütközik ki a környezetből, ami nem ellentétes a multjával.

A fentebbi korszerű, színvonalas megállapítások egy ember ítélőképességét messze túlhaladják. Ezért igen természetesen gondoltak a szerkesztők arra, hogy egy-egy nevelési tényező áttekintő és a nevelés megkívánta mélységű megírását szakemberekre bízták. A magyarság testi adottságait *Bartucz Lajos*: „A magyarság embertana” és *Csik Lajos*: „Faji tulajdonságaink és az átöröklés” c. értekezéseik tárgyalják. A lélekkel *Boda István*: „A magyar lelkiség” és „A magyar személyiség nevelése” c. tanulmányai foglalkoznak. Saját vizsgálataiban elért gazdag eredményeket közöl. Alapos és mélyreható elemzéseiben olyan lélektani finomságokig jut el, amelyeneket csak magyar ember képes meglátni. Ezekre építi a magyar nevelés új követelményeit. *Nagy Ferenc*: „A környezet nevelő hatása” c. tanulmánya bölcséleti alapvetéssel és magvas okfejtéssel tagolja és szedi egységbe a tárgy természettől szétágazó adatait, tényezőit. E tárgyról írt hasonló emelkedett színvonalú dolgozatot még nem olvastunk. *Papp István*: „Magyar nyelv, magyar viselkedés” c. dolgozata élesen mutat rá e minden más néptől megkülönböztető kifejezőmódunkra. „A magyarság iskolája” c. írásában pedig a magyar léleknek meg nem felelő, mai fonák iskolát mutatja be. A könyvet *Kincs Elek*: „Multunk és jövőnk” c. értekezése rekeszti be. Multunk helyes megítéléséből merit erőt a jövőhöz.

Előttünk a könyv gazdag foglalatja: a test és lélek, melyet továbbra is megszab a környezet; a lélek gazdag kivirágzása és egyben a legjellegzetesebb vonásunk: a magyar nyelv és szellem irányította sorsunk: a magyar történelem. A nyolc tanulmányt hat szerző írta, és mégis az az érzésünk, mintha egy tollból folyt volna az összes mondanivaló. Jóllehet, hogy az egyes tanulmányok szigo-

ráan megmaradnak a szakszerűség és tudomány színvonalán, a könyvből mégis az egyöntetűség szelleme árad. A szerkesztők gondos munkája biztosította, hogy a tanulmányok azonos fogalmakkal fejtegetnek, és egyik tanulmány a másikra épült. Finom tapintat továbbá a szerkesztők részéről, hogy e közösségi munkába, mely hivatva van az új magyar nevelést irányítani, az ország kiemelkedő helyein működő szerzőket vontak be (Budapest, Szeged, Kolozsvár, Kassa,) akik a nevelést különböző intézményekben szolgálják.

A könyvhöz *Náray-Szabó István* írt emelkedett szellemű előszót.

Dr. Szakál János.

Dr. Kogutowicz Károly: Bevezetés a földrajztudományba. Szeged, 1943. Kókai Lajos kiadása Budapest, 128 oldal.

Ebben a könyvben a szerző kristályosodott szabatossággal, tömörséggel és „tisztá földrajzi szempontok” érvényesítésével rendszerezi az alapvető földrajzi ismereteket. Már bevezető soraiban megcsillannak azok a gondolatok, melyekből néhány éve a legszebb magyar tájföldrajzi munka született meg: a milió szemlélete, a kapcsolatok értékelése, átfogó tájszemlélet, az élet alapjainak és fejlődésének szerves megrajzolása. (Dunántúl és Kis-Alföld.) Ez a könyv egyben módszer is, a helyes irányok kijelölése a földrajzi gondolkodásban, melynek a gyakorlati nevelők máris sok hasznát vették.

A földrajzi értékelést már a kozmikus hatások vizsgálatában elvégzi a szerző. A térképkészítés alapelveinek megvilágítása után a Föld mozgásait, annak *következményeit*, tovább a kontinensek és óceánok általános jelenségeit, a földkéreg szerkezetét, változásait, majd mindjobban szövődő kapcsolatok feltárásával az éghajlati hatásokat és a szerves világ életét ábrázolja rendkívül tömör és világos leírásokban. A *földrajztanítás* részére különösen értékes az a *módszer*, mely fokozatosan vezet a tájak összetettségébe, logikusan mélyed a részletjelenségekbe s emelkedik fel azokon az *együttes szemlélet* magasságába. A tájban *együttesen ható erők* ténye vezet az életszerűségekre a *kialakulás folyamata* általában a *fejlődés szempontjaira*. Az *életszerűséget* ez a szempont vinné be az iskolai földrajzba, ha — fájdalmasan — olyan sok helyen el nem hanyagolnák a kérdést. Az erők küzdelme, az erők hatása, az erők együttes játéka, az összes tájalakító tényezők értékelhetők az iskolában is. Valóban csakis ilyen ismeretek birtokában tudunk tájat jól jellemezni. Az oktatás szempontjából nagyon hasznos az „optimum”, a tér, a növényzet, a gazdálkodás, az ember térbeli és időbeli függetlenedése, a népsűrűség és néhány geopolitikai problémának a felvetése s különösen az emberi kultúrák szemléletes jellemzése. A könyvben foglalt tárgyi anyag és a módszer, egyaránt *továbbhatnak* a gyakorlati nevelőn keresztül az ifjúságra. Iskolai szempontból ez a különleges értéke.

Dr. Udvarhelyi Károly

Kosáry Domokos: Magyarország története. Nemzetnevelők Könyvtára I. Nemzetismeret. 4. Az Országos Közoktatási Tanács kiadása, Budapest, 1943.

A századforduló óta nagy fejlődésnek indult történetírásunk új meglátásokkal gazdagította multunk ismeretét. Régibb történetírásunk ugyanis inkább a puszta tények (pozitívumok) megállapítására törekedett csupán (pozitivistá történetírás), míg a tények közti belső összefüggések feltárását, megismertetését mellőzte. Az új történetírás a korábban csaknem kizárólagos politikai és életrajzi szemlélet mellett szellemtörténeti, gazdasági- és társadalomtörténeti szempontból is feltárja multunkat s próbálja azokat két nagy, örök forrásra visszautalni: a magyar népre — amelyből él és megújhódik minden — mint ősi, állandóan ható termőtalajra visszavezetni, és az európai történetekre, amelyek hasonlóan folyvást és döntően formálták történelmünket.

Ez az új és korszerű történet szemlélet nem elégedhetett meg többé a millenium korában készült, Szilágyi Sándor által szerkesztett, tizkötetes Magyar Nemzet Történeté-vel. Az új szükséglet kielégítése céljából írták meg Hóman Bálint és Szekfű Gyula nagy művüket, a *Magyar Történet*-et. Azóta megjelent az új nagy Magyar Művelődéstörténet is, amely méltó kiegészítője előbbi műnek a magyar mult teljes és hű megismeréséhez.

Rövidebb összefoglalások is jelentek meg (Szekfű Gyula: A magyar állam életrajza; Eckhardt Ferenc: Magyarország története). Ha az Országos Közoktatási Tanács most mégis külön mű kiadására szánta el magát, annak oka az volt, hogy olyan összefoglaló művet adjon a nemzetnevelők kezébe, amely fenti új szempontok alapján vetítse elénk multunkat, amely egyben szerves része az európai népek közössége történetének is. Fenti mű nem akarja tehát fölöslegessé tenni említett nagy műveinket, célja az, hogy az új megvilágításba került magyar multat beágyazza az európai népek környezetébe s így érzékeltesse népünk, nemzetünk történetét, mint amely ennek nélkülözhetetlen része, s amelynek multját nagyrészen a közösség becsületes szolgálata formálta olyanná, amilyen.

Ez a szerencsés elgondolás adott alkalmat fenti mű megjelenésére. Kosáry mindenben megfelelt e nagy feladatnak. Segítségére volt ebben a szerzőnek hasonló tárgyú, angol nyelven megjelent érdeemes munkája (A History of Hungary, New-York, 1941.)

Nem lehet célunk e helyen Kosáry kiváló munkája gazdag anyagának felsorolása, eredeti meglátásainak értékelése, a művén végigvonuló mértéktartó arány dicsérete, amely mai életünk és állapotaink ismertetését tekintí főcéljának, csak azt állapítjuk meg összefoglaló véleményként: nagy szolgálatot tett az O. K. T. e mű közreadásával a magyar nemzetnevelőknek. Jobb összefoglaló, a ma-

gyarságot, mint e földrész egyik részének birtokosát bemutató munkát nem adhatott a magyar jövőt formáló nevelők kezébe.

Vicsay Lajos.

Markó Árpád: Magyarország hadiörténete. (Az Orsz. Közoktatási Tanács kiadása. Nemzetnevelők Könyvtára III. 6. sz. Budapest, 1943. 228. old. 6 térképvázlat.)

A részletes utasítások a történettanítás számára kötelezően előírják, hogy a nevelők hatékonyan mutassanak rá egyik legfontosabb nemzetfenntartó erőnkre: a magyar katonai erényekre. Különös fontosságot kap ez a követelmény a honvédelmi ismeretek tanítása továbbá a leventeoktatás terén. Ez a belátás vezette az O. K. Tanácsot, amikor kiadványsorozatában a magyar hadtörténeti tudnivalókat önálló kötetben összefoglalólag nyújtja a nemzetnevelőknek: tanítóknak, tanároknak és előadóknak.

Markó Árpád alapos, jól átgondolt és könnyen olvasható munkája tulajdonképpen kettős feladatot igyekszik megoldani. Ismerteti a magyar *hadügy fejlődését* (hadtörténet) s ezek során bemutatja az egyes nagyobb csaták, *hadjáratok lefolyását* hadászati, *taktikai* szempontból.

I. Hadügyünk *fejlődését* négy nagyobb fejezetben tárgyalja. 1. *Nemzeti hadseregünk* volt a honfoglalás idejétől a mohácsi vészig. Ettől kezdve már csak az erdélyi fejedelmeknek volt magyar vezetés alatt álló önálló hadseregük. Erről a nemzeti hadseregről az első feljegyzéseket Böcs Leó Taktikájában, majd az egyes nyugati krónikákban találjuk. A honfoglalás és kalandozások korabeli magyar sereg kizárólag könnyű felszerelésű lovascapat volt. Lényeges fejlődési fokokat a magyar hadügy szí. István, szí. László, Kálmán, Károly, Róbert, Zsigmond és Mátyás korában mutat. — 2. A *Habsburg birodalom magyar katonasága* már szerves része volt az összbirodalmi védőrendszernek. Magyar ezredeket, magyar főtiszteket azonban ebben a korszakban is találunk. Az 1526—1918-ig terjedő időkben a magyar katonák két fontos arcvonalon vittek fontos szerepet. Kelet felől a török ellen védték hazájukat s így biztosították a Habsburg birodalom életét, sőt a keresztény Európa zavartalan fejlődését. Nyugat felé pedig a Habsburg-ház hadjárataiban vettek részt (porosz, spanyol örökösödési és napóleoni háborúk). — 3. Külön fejezetben tárgyalja Markó *szabadságharcainkat* a nemzeti függetlenségért. II. Rákóczi Ferenc felkelését 50, az 1848/49-i szabadságharcot pedig 24 oldalon elemzi. — 4. Ezeknek a történeti fejlődésrajzoknak kiegészítése az a fejezet, melyben szerző a magyar katonák külföldi hadseregekben való szereplését, továbbá az 1914—18-i világháború magyar katonai vállalatait mutatja be.

II. A magyar hadügy fejlődésével párhuzamosan halad a magyar *harcmodor* és *harcászati eljárás* (taktika) ismertetése. A leg-

ésőbb időkben a magyar sereg támadása a könnyű lovasság több oldalról való rohamán és az ellenfél törbecsalásán alapult. Később (a lovagkorban) királyaink alkalmazkodtak a sereg felszerelésében és támadási módorában a nyugati nehéz lovassághoz. — Az újkorban viszont a hadászati eljárás olyan sokrétűvé vált, és a hadi vállalkozások térben és időben olyan kiterjedtekké lettek, hogy hadvezetésünk kénytelen volt lényeges módosításokat és újításokat bevezetni. A régebbi korok egyes csatái most már háborúkká és hadjáratokká szélesültek, s így szükség lett különféle újabb fegyveremekre és műszaki csapatokra, továbbá a hadseregtestek vezetésének megosztására.

A magyar haremódor és haditaktika szemléltetésére közöl Markó öt harctéri vázlatot (a kalandozások, a muhi pusztai csata, a tatárjárás, a mohácsi csata, a török megszállás.) Ezenkívül egy összesítő térképen bemutatja a magyar csapatok harcainak színhelyét Európában Magyarországon kívül. A szakszerű művet a főbb korszakokat tárgyzó forrásművek jegyzéke egészíti ki.

Ez a könyv tartalma. Tanulsága azonban jóval több. Olvasása során ismerjük fel a közmondás igazságát: A történelem az élet tanítómestere. Fejtegetései u. i. arról győznek meg, hogy a magyar katona fontos őrséget állt a civilizált világ határbástyáján, s hogy a népi összefogás mennyiben tudta a nemzet szabadságát biztosítani, míg a széthúzást a hadsereg szelleme, ereje is megszenvedte. Különösen három fejezete (a Rákóczi felkelés, a szabadságharc és a világháború katonai eseményeinek leírása és méltatása) alkalmas arra, hogy belőlük növendékeinknek részleteket mutassunk be vagy önképzőköri megbeszélés formájában tárjuk az ifjúság elé.

Dr. Visy József.

Dr. Vitéz Sághegyi Lajos: Gyakorlati útmutató a földrajz tanításához Budapest, 1943. Az Orsz. Polgári Iskolai Tanáregyesület kiadása.

A magyar földrajzi módszertani irodalomnak egy újabb műve került asztalunkra. A mű szerzője tanári és tanulmányi felügyelői tapasztalatait közli, összevetve irodalmi ismereteivel és saját elgondolásaival. E három forrás képesíti arra, hogy átfogó szemlélettel tallózza végig a földrajzi nevelés gazdag területét. És kimondottan ezzel a felfogással: *földrajzi nevelés*. Mert amint vallja, a földrajz iskolánk célkitűzésében nem „tudomány”, hanem a tudomány fegyvereivel ható *nevelőeszköz*. Ezért ennek a vizsgálatát veszi legelsőnek. Örömmel érezzük a *tárgy és a nevelés közti szoros kapcsolatot*. Elismeri, hogy a földrajz oknyomozó tudomány, vallja, hogy a *kölcsönhatásokban* van az élet, ebben pedig a *nevelőhatások*. Az akarat, értelmi és érzelmi nevelés célkitűzéseit is ezzel a gondolattal rendszerezi. Többek között jól értékeli a hazafias és honvédelmi nevelés-gyakorlati szempontjait is. Ez bemutatott tanítási vázlataiban

életszerű megoldást kapott. Széleskörű figyelemmel tart szemléletet arról, hogy milyen szerepet játszik a tárgy a különböző képességek nevelésében. Egyik főcél: *a földrajzi gondolkodásra való nevelés.* (Logikai képzés.) Ebben a már kidolgozott utakat követi.

A könyv az általánosan elfogadott modern elvet, a *tájélföldrajz* elvét részesíti különleges figyelemben. Ennek értékelése a szerző vezérgondolata. Elveit el kell ismernünk (l. Udvarhelyi: *A tájfel-lemzés és tájértékelés didaktikája.* Szeged, 1942.), azt is, hogy a tudományosan értelmezett tájfélföldrajz bizonyos mértékben az iskolába is bevihető. Kétségeket csakis a túlságos tájelaprózás tekintetében támasztunk.

A szerző *tájfogalma* helyes. A tájat mint *életközösséget* veszi egyednek és egyéniségnek. Tájegyedeinek összerakásában *szintézisre törekszik* (tájszintézis). Gondolatokban gazdag könyvében felvetődik az igazi *földrajzi szintézis* gondolata is, vagyis a jelenségek együtt-élése, együtthatása egy-egy tájon belül: az „egész” fogalma. S ezt is megfelelően értékeli.

Meghatározásaiban néhol kissé csapongó. Gondolatai, melyek egyébként tárgyiasak és gyakorlatiak, nem vágnak teljesen egységes medret. Könyve elején megállapítja *a kölcsönhatások életszerűségét*, de alább kétségbevonja (14. old.), hogy a tájak földrajzi tényezőinek vizsgálata és e részletek *kapcsolatbáhozása* a szükséges „egészre” vezetne. Pedig valóban odavezet, mert az oksági kapcsolatbáhozás földrajzi szintézis. Természetes, arra kell törekednünk, hogy eljárásunkban az uralkodó vonásokat *értékükhöz képest* mēltassuk. Megfelelő hangsúlyozással a tájak egyéni jellemzését is elvégezhetjük.

Szerző tanítandó „táj” alatt olyan *kistájakat ért*, melyeket *egy tanítási órán* teljes egészükben meg tudunk tanítani. (L. pl. Magyarország földrajzának tanmenetét.) A tájfélföldrajz elvének teljes elismerése mellett is kétségbe kell vonnunk szerző ama kategorikus megállapítását, hogy „a földrajz értékeit *csak* a táj *szerint* való felfogás és munka biztosíthatja”. (Értsd: *kistáj!* Szerző Magyarországot 52 tájra osztva tanítja.) Szó férne ahhoz az állásponthoz is, hogy amennyiben egy táj *összes* földrajzi tényezőjét nem egy órán tanítottuk, akkor szétszakítottuk az „egészet”, végzetes hibát ejtettünk a szinézis ellen. Szerző *lehetetlennek tartja, hogy egy órán csak a domborzattal, egy másik órán pedig a vízrajzzal és éghajlattal stb. foglalkozzunk.* Utalnunk kell Teleki Pál felfogására: ami a természetben együtt van, egyszerre hat, azt a véges emberi elme csak egymásután, részleteiben vizsgálhatja s csak ezután fűzheti egységbe, hogy az a valósághoz hasonló legyen. Szerző azt mondja, „ha nagyobb tájakat tanítunk, széjjelszakítjuk a tájat alkotó tényezők életközösségét.” „A Dunántúl éghajlatáról vagy növényzetéről *alig* mondhatunk valamit, az összefüggésekre *se* mutathatunk rá”

egy-egy órán — mondja a szerző! (Mégis, mivel telik el akkor az idő!) Következésképp a tanítás értékei csak akkor érvényesülhetnek, ha a Dunántúlt kis tájakra osztva tanítjuk s egy-egy tájat egy órán befejezünk. A Dunántúlt 7, önmagában nem is teljesen egységes kistájra osztja. Álláspontunk ezzel szemben Tanterv- és Utasításunkhoz is híuen az, hogy helyesebb nagyobb tájakat tanítani. Ezeknél is ki lehet mutatni az összefüggéseket s az egységes életet (talán még inkább!). Mivel a nagyobb tájak erősebb jellemvonásokkal választhatók el egymástól, a tanuló tisztább, átfogóbb és összehasonlításokra is alkalmasabb földrajzi képeket kaphat. Örülünk, hogy szerző egy klasszikus példával maga bizonyítja ezt a következő (24.) oldalon, ahol Anglia életére vonatkozó gondolatait nagyszerű szintézissel rendszerezi egy középponti gondolat köré, telve nagyon értékes kapcsolatokkal az egész és egységes Angliára vonatkoztatva. Részekre tagolva ezt igazán nem lehetne ilyen kitűnően jellemezni.

Ezektől eltekintve a kistájak rendszere ellen szól a gyermek lelki befogadóképessége. Szerző nem fogadja el *Prinz* tájfelosztását, nem követi *Kogutowiczot* sem. Hazánkat főképp egyéni felfogás szerint 52 tájra osztja. Errevonatkozó álláspontját már előszavában igazolni törekszik. A tájak elhatárolása már szerző részéről is bizonytalan, annál kétségesebb, hogyan tudja megtartani a tanuló (10 éves!) az 52 tájnak csak a helyzeti képét is, hogyan őrzi meg valamennyinek a domináló földrajzi jegyét (jegyeit), folyóit, éghajlatát, gazdasági és néprajzi viszonyait, a jelenségek összefüggését, a tájak összekapcsolódását, melyekből aztán számtalan finom variáción keresztül végül az egységes magyar föld és magyar élet képét kell kialakítania. Az 52 tájat nagyobb tájakká is össze kell rakni, ekkor új kiválasztást és új szempontok szerinti rendezést kell végezni. A túlságos széttagolás jellegzetes mozaikmunka s csak a tudományos mélyrehatolás módszere lehet. Ahhoz pedig már kialakult földrajzi szemlélet szükséges. (L. Kogutowicz Károly Dunántúl és Kis-Alföld c. nagyszerű munkáját). A tanuló képtelen feldolgozni 52 táj között a legtöbbször árnyalati különbségeket, a tanulónak átfogó, erőteljes vonásokkal rajzolt, egységes földrajzi képekre van szüksége.

A tájelhatárolások bizonytalanok. A 112. oldalon pl.: 67. óra: Keleti-Kárpátok s a keleti medencék. 68. óra: Székelyföld. 70. óra: Az Olt völgye. Ezek a tájak egymásracsúsznak. Viszont az Észak-keleti-Felföld tanmenetében négy folyó völgye és a Máramarosi-medence felvétele mellett hézagok maradnak.

Szerző jól határozta meg a *földrajzi gondolatot*: tájakhoz kapcsolt tényező-összefüggések. De — mondja — sohasem általánosíthatók a törvények. Pedig vannak általános törvények, használjuk is őket, mert a földrajz nevelőértékének fontos pillérei. (Fentebb han-

goztatott logikai nevelés.) Ezt egyébként szerző maga mutatja meg a Szahara példáján. (20. old.) Értékes gondolatokat ad a *munkaiskola elvének* taglalásában. A szellemi tevékenység (megfigyelés, gondolkodás), gyakorlati munkák, (kísérletek), az okság keresése, a lakóhelyismertetés, koncentráció, spontaneitás, élményszerűség stb. kérdésein vezeti végig az olvasót.

Bőven él irodalmi hivatkozással, ami könyvét egyéni tapasztalatgazdagsága mellett szélesen átfogóvá teszi. Egyes idézetei azonban többoldalú megvilágítást kívánnak. Ha az irodalomban kivetni valót vél, ott gondosan, szövegek között rámutat a forrásra. Ahol ugyancsak művekből bőven táplálkozik, ott kevés kivételtől eltekintve mellőzi a forrás szövegek közti megjelölését. Másutt kiemel olyan részletet, ami önmagában nem tájékoztatja kellően az olvasót. Pl. felrója, hogy egy kirándulási naplóba belekerült az Alföld „*keletkezésének*” néhány mozzanata s úgy tünteti fel, mintha a kirándulás *csak* ezzel foglalkozott volna. „Mintha nem lett volna elegendő megfigyelni valójuk”... írja. Fel is sorol néhány, megfigyelésre érdemes jelenséget. (70. oldal.) Utalunk azért: Udvarhelyi: Magyarország földrajza az iskolában c. könyv 14. oldalon kezdődő fejezetére, mely teljes képet ad az olvasónak a nehézménnyezett kirándulás élet-szerű lefolyásáról. (Felfogásunkra l. még: Földrajzoktatás a cselekvő iskolában, 63—87. old.)

Itt tehát a „keletkezés” gondolatát a könyv elveti. A 71. oldalon azonban megállapítja: „Az Alföldről az érdekli a tanulót, hogy feltöltött síkság.” A könyv ellentmondásba kerül, mert a lesüllyedés és a feltöltés testvér-folyamatok s a feltöltés is mindenesetre keletkezés, aminek messzemenő gazdasági kihatásai is vannak. Szerző nem barátja a *fejlődés*, kialakulás gondolatának, mely szerint geologia (13. old.) Pedig a fejlődés az élet. A Föld élete és az emberé. Benne van az emberi munka története, minek ismeretéből éppen hazánkban sok lelkesítő, nevelő tényezőt hasznosíthatunk. (Pl. talajtakaró kialakulása, ármentesítés, homoki gazdálkodás.) Az elvet egyébként szerző is követi, kitűnő tanítási vázlataiban.

A könyv a földrajztanítás minden kérdését felveszi. Értékes fejezetekben mutatja be a szerző a tananyagkiválasztás, a koncentráció, a formális fokozatok és a szemléltetés kérdéseit. A rajzi szemléltetés terén kitaposott nyomokon halad. Nem értékeli azonban a körrajzokban adott munkanaplókat, mert véleménye szerint „ezek a tanulóktól a legfontosabb munkalehetőségeket vonják el.” Ehelyett ajánlja, hogy a tanulók a füzetlap alá helyezett *sablonokról* kopirozzák át a körvonalakat, folyókat, sőt még a hegyvonulatokat is. („Előzetes munka.”) (A tanulók vázlatrajzolási munkájára v. ö.: *Mit rajzoljunk a földrajzi órán* IV. kiad. 1941, és *Földrajzi didaktikai kiállítás*, Szeged, 1942.)

Szerző sok értéket lát a homokasztali munkákban. Néhány ide-

vágó rajzot is közöl. A „konkrét táj“ követelményét azonban csakis a lakóhelyismerettel kapcsolatos mintázásokban lehet követni. A Cattaroi-öblöt, a Colorado kanyonját, vagy a hátráló eróziót az Andokban (kimondottan az *Andokban*) mint konkrét tájakat, nem lehet megmintázni a polgári iskolai földrajzórán. Az öblöt, a kanyont, a hátráló eróziót be lehet mutatni, de csak *általában*. Itt a cél a *fogalom tisztázása* s nem a tájrészlet *ábrázolása*. Az is túlzott kívánság, hogy a homokasztali kísérleteknél (forrás, völgyképződés, törmelékkúp keletkezése, suvadás) is csak „konkrét tájat“ kíván utánozni. (180—181. old.) A kísérlet semmikép nem fog a valóságos konkrét tájképre vezetni, mert a kis méretek és a homok természete ezt nem engedi meg. Csakis a folyamatot lehet szemléltetni, a valósághoz *hasonló* feltételek alapján. Így is hasznos a homokmunka. Fényképes ábrák mindenestre meggyőzőbbek lettek volna a fejezetben, mint a rajzok.

A könyv szemléletességét teljessé teszi, hogy szerző az elméleti megállapításokat mindenütt példákkal magyarázza. A könyv ezért gyakorlatias. Vigyáznunk kell azonban az egyes tájak jellemzésében. A Kínai-alföldet pl. nem a lösztakaró jellemzi s nem ez tette a világ legsűrűbben lakott területévé. Ezt a területet nem lösztakaró fedi. Egyiptom nem „táj“, csak a Nílus völgye az. A folyó vízállási szélsőségei nem márc. és okt., hanem április—május (minimum) és szept. (maximum).

A közölt tanítási példák életszerűek. Egyik-másiknál talán sok az „előzetes“ és „utólagos“ munka, melyek „megnyújtják“ az órát.

A gyakorlati nevelőt sok érdekes és értékes szemponttal gazdagítja a könyv. Néhol szükség van a kissé hosszasan fejtegetett gondolatok sűritésére és rendezésére. De megéri a fáradságot. Nem akadhat olyan földrajztanár, aki bőséges hasznót ne meríthetne belőle.

Dr. Udvarhelyi Károly.

Kövessy Jenő: Számolás és mérés a mindennapi életben. Budapest. A Szent István Társulat kiadása, 1943. 283 l. Ára 6.80 P.

A tervszerű és eredményes tanítás alapfeltétele a tanításra való gondos előkészület. A közvetlen előkészület (az óravázlat elkészítése) a tanár részéről: a) a tanmenethez való illeszkedést, b) a tankönyvhöz való lényeges alkalmazkodást, c) a tanár birtokában és állandó használatában lévő jelesebb szakkönyveknek (összefoglaló munkának és vezérkönyvnek) az áttekintését és végül: d) a kérdéses ismeretanyagnak a tanítás szempontjából történendő tervszerű és módszeres belső feldolgozását, bennünk élővé válását jelenti: A tanári módszeres előkészület szempontjából mind a négy tényező egyaránt fontos. A felsoroltak közül a c) tényező a tanár szakműveltségével van kapcsolatban. A tanár szakműveltségének alapjait egyetemi (főiskolai) tanulmányai kapcsán szerzi meg s azt továbbműveléssel teszi

rendszeressé és tudatossá. A továbbművelésnek legjobb támogatói a jelesebb szakkönyvek, a tanár szempontjából főleg azok, melyek az oktatás munkájával is kapcsolatban vannak. A tanítás szempontjából ilyen jeles szakkönyvnek kell tekintenünk Kövessy Jenőnek a közelmúltban megjelent: „Számolás és mérés” című könyvét, melyet elsősorban a mennyiségtant tanító polgári iskolai tanárok, mint nélkülözhetetlen tanári segédkönyvet, a tanítás munkájában eredményesen és gyümölcsözően felhasználhatnak.

A könyvnek két része van. Az első rész 9 fejezete és a függelék a polgári fiúiskolai számtani (aritmetikai) tananyagának megfelelő ismereteket, a második rész pedig az elemi gyakorlati geometriai ismereteket tartalmazza. Az első rész tartalma: A számok és mértékek. Alapműveletek egész számokkal és tizedestörtekkel. Számolás közönséges törtszámokkal. Következtetési számítások. Arányos osztási feladatok. Százalékszámítás. Kötvényekre és pénzekre vonatkozó számítások. A gyakorlati élet körében alkalmazott néhány számítás. A függelékben: Egyszerű könyvelés. A számok összehasonlítása ábrázolással. A második rész tartalma: A vonalak, szögek és az egyszerű síkidomok. Felület- és területszámítások. Felszín- és köbtartalomszámítások.

Az egyes fejezetekben tárgyalt anyagrészeket a szerző a mennyiségtan szaktanárát jellemző alapossággal és precizitással tárgyalja, de különösen kiemelendő a könyv gyakorlati jellege, mert a gyakorlati alkalmazásoknál (Biztosítások, adók, illetékek, vámok; takarékpénztári számítások; értékpapírszámítás; ipari számítások; vasúti- és postaforgalom; állami és társadalmi gondoskodás a munkavállalatoknál; felület- és térfogatszámítások stb.) mindenütt a való élet gyakorlatának megfelelő adatokkal dolgozik s a vonatkozó számításokat is mindig a tényleges gyakorlatnak megfelelően mutatja be.

Kövessy Jenőnek a líceumok részére írt kiváló mennyiségtani tankönyveit is a körültekintő tervszerűség, gondosság s a gyakorlati számítások úzusszerű eljárásainak a való élet gyakorlatának teljesen megfelelő bemutatása jellemzi s ezek az értékek a most kiadott szép kiállítású könyvben is teljes mértékben érvényesülnek.

A könyv elsősorban a tanulni vágyó művelt közönség számára íródott, de éppen fenti értékeit tekintve, mint a gondos tanítás segédeszközét, azt a középfokú iskolák szaktanárai sem nélkülözhetik. Az a véleményünk, hogy ezt az értékes, gondos munkát, elsősorban a polgári iskolák mennyiségtani tanárainak, feltétlenül be kell szerezniök.

Kratofil Dezső.

Lovas László: Hogyan számolhatunk gyorsan és pontosan. (Debrecen, 1943. 36 lap.) Rövid bevezetés után a szerző a füzet címének megfelelően két főrészben (a pontosság, a gyorsaság) tárgyalja mondani-

valóit. — A pontosság megkívánja azt, hogy számításainkban bizonyos fokozatokat tartsunk be: 1. a feladat megértése után meg kell állapítanunk, hogy milyen adatokra van szükségünk. 2. a mértékeket a feladatnak megfelelően kell megválasztanunk, 3. eldöntjük, hogy hány tizedesjegyre van szükségünk, 4. a mérés, illetve számolás előtt becslést végzünk, 5. a szükséges számítást (számításokat) elvégezzük, 6. a kapott eredményt próbával ellenőrizzük és összehasonlítjuk a megbecsült értékkel, 7. az eredményt értékeljük (a legszemléletesebb módon fejezzük ki és kikerekítjük). — A számítás gyorsaságában a rövidítések játszik a legfontosabb szerepet. Ebből a szempontból a szerző végigmegy a négy alpműveleten egész- és tizedesszámokkal, majd a közönséges törtéken alapuló rövidítésekkel kapcsolatban táblázatot ad a százalékkérték leggyorsabb kiszámítási módjára. Táblázatot közöl a kamatszámítás gyorsítására is. — A szerző mondanivalóit mindvégig példákkal kíséri. A füzet jól áttekinthető, rendszeres munka, melyet a szakemberek haszonnal olvashatnak.

Krix Márton.

Dr. Korponay Ede: Mit tudsz az olajról. Bpest. A szerző kiadása. 202. oldal.

Az elmúlt esztendőekben örömdetesen sokasodtak azok a fiatal-ság számára készült írások, könyvek, melyeknek célja a természet-tudományok vagy azok egyik ágának népszerűsítése volt. Ugyanezt a nemes célt szolgálja Korponay Ede dr.: *Mit tudsz az olajról?* című könyve is. A könyv ügyesen vezeti végig az olvasót a kőolaj keletkezésének elméletén és az olaj feltárásán át azon a hosszú úton, amelyen a kőolaj finomítás után eljut a fogyasztóhoz. Megismerjük a kőolaj utáni kutatás és a kútúrás módszereit egyaránt, a kutak üzembehelyezését. Szinte lélekzet elállítóan izgalmas fejezet küzdelmet. Ügyesen vetíti a szerző az olvasó szeméi elé, hogy hogyan kerül a kitermelt kőolaj tartálykocsikban, tankhajókban, távvezetékek útján a feldolgozó üzembe; a feldolgozás és a finomítás fogásaival, eljárásaival talán már egy kicsit túl nagy, csak a szakembert érdeklő részletességgel ismerkedik meg az olvasó. Megismerjük a nagyon fontos krakk- és polimér benzin előállítását, sőt a mesterséges benzinyártással is foglalkozik röviden a könyv. A könyv egyik fejezete alapján nagyszerű képet alkothatunk a kőolaj közgazdasági jelentőségéről, mert világhatalmat jelent a kőolajjal bőségesen megáldott nemzetek számára és mérhetetlen meggazdagodást a nemzet egyes fiai számára. Bizonyára az a fejezet fogja megragadni ifjúságunk érdeklődését legjobban, amely leírja azt az elkeseredett és sokszor véres háborúban kirobbanó harcot, melynek célja a kőolajhegemonia megszerzése és amely még napjainkban is nemzetek közötti háború csíráját hordja magában. A nagyvilágból azután hazavezet bennünket a szerző és leírja azt a hatal-

mas erőfeszítést, amelyet kis országunk a kőolajkutatás érdekében tett és történeti sorrendben felsorolja a magyarországi kőolajfúrásokat, melyek néhány évvel ezelőtt végre meghozták a várva-várt eredményt. A háború következtében természetesen nem értesülhettünk a termelés adatairól, de a leírtak öszinte bizakodást öntenek minden magyar ember lelkébe. A nagyrészt eredeti képekkel és ügyes rajzokkal és grafikonokkal ellátott könyv értékes darabja lesz ifjúsági irodalmunknak és kívánatos lenne, hogy minél több hasonló könyv jelennék meg a jövőben más tárgykörökből is.

Dr. Eperjessy György.

Magyar diák verseskönyve. Összeállította: Fábíán István, Magyar diák segédkönyvei. 1. szám. Szukits kiadás, Budapest, 1943.

Szerző szerint az antológia kiadásának egyik célja az volt, hogy egy műben lehessen megtalálni mindazon költeményeket, amelyeket minden tanulónak meg kell tanulni a középiskola nyolc osztályában. Az első részben 45 verset találunk (csaknem az egész érettségi anyagát). Ezeket szövegmagyarázat és kiváló esztétikusaink vagy az összeállító helyes magyarázatai kísérik. A könyv második részében ügyesen összeválogatott 185 költeményt ad Fábíán, hogy lehető hű képét nyújtsa értékálló irodalmunknak. Ha a kiszemelés szempontjait át is lépi majd az idő, Fábíán értékes munkáját mégis örömmel fogadja bizonyosan minden szakos tanár, érettségi előtt álló diák, sőt — ha kezébe kerül — az irodalom iránt érdeklődő közönség is.

Vicsay Lajos.

KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. **Magyar iskolák múlt tanévi állapota Délerdélyben.** A bécsi döntés előtt Délerdélyben az 1933. évi kimutatás szerint 427 magyar állami iskola vagy magyar tagozattal bíró állami elemi iskola volt. Az erdélyi magyar egyházak elemi iskoláinak száma ugyanakkor 822 volt. 1933-tól kezdve a magyar állami elemi iskolák száma oly rohamosan esett, hogy 1936/37. tanév végén már csak 44 iskolában tanítottak összesen 4527 gyermeket. A román statisztika ugyanakkor 261.000 magyar nemzetiségű tanköteles gyermeket mutat ki. A magyar egyházak elemi iskoláiba járt összesen 78.000 magyar tanköteles és így 175.000 magyar tanuló járt kizárólag román tannyelvű iskolába.

A magyar nyelvű középfokú iskola mind felekezeti jellegű volt. Ma Délerdélyben a magyar iskolák a következőképpen alakulnak:

	Iskolák	Tanerők	Tanulók
	s	z	á m a
<i>Elemi iskolák:</i>			
Róm. kat. iskolák összesen	80	135	5302
Református iskolák összesen	119	205°	8571
Unitárius iskolák összesen	8	13	556
Evangélikus iskolák összesen	5	13	446
Felekezeti elemi iskolák összesen:	212	366	14875

<i>Középiskolák:</i>			
Főgimnáziumok összesen	4	76	789
Gimnáziumok összesen	8	96	849
Tanítóképzők összesen	2	43	273
Kereskedelmi iskolák összesen	3	16	95
Mezőgazdasági iskolák összesen	2	—	110
Felekezeti középiskolák összesen	19	231	2116

A középiskolák közül a gyulafehérvári róm. kath. főgimnáziumot és a nagyenyedi Bethlen kollégium gimnáziumát a román hatóságok a tanév elején bezárták.

A gyulafehérvári róm. kath. főgimnáziumot 1579-ben alapították a Jezsuiták. Eleinte csak főúri gyermekek nevelésével foglalkozott az intézet, később a jezsuita tanterv alapján általános keretek között működött a középiskola. Az 1688-iki medgyesi országgyűlés a jezsuitákat Erdélyből kitiltotta és így az iskola működése is szünetelt. 1773-ban világi papok vették át az intézet vezetését. 1848-ban az intézet épületei leégtek és az intézet működésében ismét öt év szünet következett. Majláth püspök idején az intézet a nagy magyar püspök szemefénye volt. A múlt tanévben 218 tanuló iratkozott be a gimnáziumba, osztályoztatott 213, ezek közül sikeresen vizsgázott 170, javító vizsgára utasítottak 38, 5-nek kell az osztályt ismételni. A gimnázium internátussal is el van látva, amelyet eredetileg 100 tanulóra terveztek, de a múlt tanévben 200-nak kellett helyet szorítani.

A nagyenyedi Bethlen kollégiumot Izabella és János Zsigmond alapították eredetileg Gyulafehérvárott. Később lerombolták és Bethlen Gábor nyugati főiskolák mintájára újjáépítette és átszervezte 1622-ben. A XVII. század közepén Apácai Csere János tanároskodott benne. 1658-ban a tatárok betörték Erdélybe és az intézet is feldúlták. 1662-ben Apafi Mihály Nagyenyeden alapította újra. Rákóczi Ferenc szabadságharcában ismét elpusztult az intézet. Az újjáépítésben az angol egyháznak is nagy érdeme van. Az 1796-ban használt tanterv szerint a klasszikus tantárgyakon kívül már szerepelnek a hazai történelem, kísérleti fizika, matematika és asztrológia. 1833-tól minden tantárgyat magyar nyelven adtak elő. A szabadságharc idején a románok elpusztították teljesen. Ebben az

időben a tanulók száma meghaladta a 800-at. Csak 1850-ben kezdődött ismét a tanítás. 1867-ben már 1200 tanuló járt ebbe a nagymúltú iskolába. Ezek közül közel félezer volt a bennlakó. 1942-ben a könyvtára 62.000 kötetet számlált. 1854 óta teológiai főiskola, 1864 óta jogakadémia és 1895 óta tanítóképző is volt az intézetben. Ujabban gazdasági iskolát is helyeztek el benne.

Állítsuk ezzel szembe a Magyarországhoz visszacsatolt észak-erdélyi román nyelvű iskoláit. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter engedélye alapján a bécsi döntés óta Erdélyben 1345 olyan állami elemi népiskola működik, melynek tannyelve román. Ezekben az iskolákban 1200 román nemzetiségű tanító működik. Mivel a bécsi döntés után igen sok román tanító elhagyta helyét, az így keletkezett tanítóhiányon a magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter úgy segített, hogy 350 magyar származású olyan tanítót helyezett át Erdélybe, akik román iskolákban tanultak, tehát a román nyelvet tökéletesen bírják. A miniszter arról is gondoskodott, hogy a román szegény tanulók éppen úgy részesüljenek tankönyvszegélyben, mint a szegénysorsú magyar gyermekek.

Román tannyelvű középiskolák:

Kolozsvárott:

1. román görög kat. háztartási középiskola
2. román görög kat. gazdasági leányközépiskola, mely „Szent Teréz” nevét viseli.
3. az állami fiúgimnáziumban teljes nyolcosztályú román tagozat.
4. az állami leánygimnáziumban ugyancsak teljes nyolcosztályú román tagozat,

Nagyváradon:

5. román görög katolikus tanítóképző, amely már 160 éve áll fenn. A 7 osztálynak a múlt tanévben 100-nál több növendéke volt.
6. az állami fiúgimnáziumban teljes nyolcosztályú román tagozat,
7. a kereskedelmi középiskolának négy osztályos román tagozata van,

Besztercén:

8. az állami fiúgimnáziumban teljes nyolcosztályú román tagozat van. A magyar tanítási nyelvű tagozat csak négyosztályú, tehát a románok a magyarokkal szemben előnyösebb helyzetben vannak.
9. Román tannyelvű állami polgári leányiskola.

Szamosújváron:

10. román görög katolikus tanítóképző.

Naszód:

11. Teljes nyolcosztályú román tanítási nyelvű állami gimnázium működik. Ennek a múlt tanévben 467 tanulója volt. Ez a gimnázium a múlt tanévben töltötte be a 80-ik tanévet.

A felsorolt iskolai adatokból megállapítható, hogy az északerdélyi románság 1940/41-ben kedvezőbb helyzetben volt, mint 1914-ben. Az 1940-ben működött román felekezeti iskola mind működik ma is, sőt számukat a magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter eddig is jelentékeny mértékben emelte.

A román lelkészképzésről is kielégítő módon történik gondoskodás. A kolozsvári görög katolikus és görög keleti püspökségek mindegyike mellett működik „Hittudományi főiskola.” A két főiskola mellett két püspöki szeminárium is van. Ebben a papi pályára készülő kolozsvári középiskolák román növendékei nyernek elhelyezést.

Ami az egyetemi oktatást illeti, a kolozsvári Ferenc József tudományegyetem bölcsészeti karán be van töltve a román nyelv és irodalom tanszéke. Az egyetem közgazdasági karán pedig a román nyelv és kereskedelmi levelezés tanszéke.

A szembeállított adatok beszélnek, magyarázatot nem igényelnek.

Statistikai Tudósító (Stud) adatai nyomán.

2. Tanügyi hírek Szlovákiából. a) A pozsonyi állami szlovák leánygimnázium magyar tagozatában a múlt tanévben három magyar osztály működött, ezekben 14 tanár tanított 105 magyar leányt. A tanárok a szlovák főintézet tanerői. A 105 tanuló közül 94 sikerrel végezte a tanévet, közülük 27 jeles, 7 tanuló javítóra és 4 osztályismétlésre bukkott. A növendékek közül 84 római kat. 12 evangélikus és 9 református. Az 1943/44 tanévre 40 tanuló iratkozott be a magyar tagozat első osztályába. A magyar tagozat növendékeinek száma a folyó tanévben 145.

b) A pozsonyi magyar gimnáziumnak a múlt tanévben 379 növendéke volt. A három alsó osztályban már nem voltak leányok, ezek már a szlovák leánygimnázium magyar tagozatában tanultak. A felső osztályokban 48 leánytanuló volt. A tanévet sikerrel végezte 317, ezek között 54 jeles eredménnyel. 45 tanuló javítóra, 13 tanuló ismétlésre bukkott. Minden növendék magyar származású volt. Vallás szerint 320 róm. kat., 4 görög kat., 32 evangélikus és 23 református. A folyó tanévre az első osztályba való felvételre 97-en jelentkeztek, de csak 57-et vehettek fel. A folyó tanévben 400 növendéke van a gimnáziumnak. A tanári karnak 13 rendes és 7 kisegítő tagja volt. A gimnázium a Madách-utcai önálló épületéből szeptember 21-én kénytelen volt a szlovák gimnázium épületébe vonulni és így ezután csak délutáni oktatás volt. Zenét 105 tanuló tanult. Érettségi vizsgára 32 tanuló jelentkezett, kik közül 25 sikerrel tette le a vizsgát, közülük kettő kitiűntetéssel. Októberben 3 visszamaradt tanuló tette le az érettségi vizsgát.

A pozsonyi egyetemen és főiskolákon, az októberben még számba nem vett első éveseken kívül 118 magyar hallgató van. Ezek közül 46 az orvosi, és 35 a jogi fakultáson. Kedvező jelenség, hogy a

magyar tanuló ifjúság nagyobb számmal a kereskedelmi főiskolára és a műegyetemre íratkozott be. Az egyetemi hallgatóknak egy ötöde nő. Az egyetemi hallgatók majdnem kivétel nélkül a Magyar Akadémikusok Keresztény Körébe csoportosulnak. Az egyetemi hallgatók a deákmenzán nem kaphatnak ellátást, mert ezt a menzát a középiskolai tanulóknak tartották fenn.

c) Pozsonyban megalakult a Szlovák Tudományos Akadémia. Október 21-én dr. Valentin Ferenc elnökletével először ült össze a Tudományos Akadémia igazgató tanácsa. Az elnök kifejtette, hogy a Tudományos Akadémia megalakulásával Szlovákia a szellemi termelés legmagasabb fokára jutott és elfoglalta helyét az európai kulturnemzetek sorában. Ezen az ülésen elfogadták az Akadémia alaptervezetét, melyet a közoktatásügyi miniszter elé terjesztettek jóváhagyás végett. Ennek megtörténte után nevezi ki az Akadémia tagjait és kezdi meg rendes munkásságát.

d) Szlovákia és Románia kultúregyezményt kötött, melynek értelmében román nyelvű lektorátust állítanak fel a pozsonyi és szlovák nyelvű lektorátust a bukaresti egyetemen. Mindkét állam elősegíti a tudósok kölcsönös érintkezését és kicserélését. Színművek lefordítását és előadását, valamint szépirodalmi termékek lefordítását is lehetővé teszik. Szlovák szempontból nagy jelentősége van az egyezmény tizedik pontjának, mely 16 romániai szlovák iskoláról intézkedik. Négy kivétellel ezek az iskolák Délerdélyben vannak. Eddig ezekben az iskolákban az I. és II. osztályokban a tanítás nyelve szlovák, a többi osztályokban román. Az egyezmény értelmében ezentúl az iskolában a tanítás nyelve végig a szlovák és csak a román nyelvet tanítják románul. Az említett iskolák nyilvános állami iskolákként szerepelnek és az iskolák kiadásait a román állam fedezi, a dologi kiadásokhoz hozzájárul a szlovák állam tankönyvek és faliképek küldésével. Megengedi a román állam, hogy a gyermekeket Szlovákiában nyomtatott ifjúsági folyóiratokkal ellássák. Az iskolában román állampolgársággal ellátott szlovák nemzetiségű tanítók tanítanak. A folyó iskolai évben 24 ilyen tanító működik a romániai szlovák iskolákban, akik eddig Szlovákiától kapták fizetésüket, az egyezmény értelmében ezentúl a román állam fizeti. Szlovákia csak jutalomdíjakat utal ki nekik.

Statistikai Tudósító (Stud).

3. Tudóshiány a svájci egyetemeken. A svájci illetékes köröket erősen foglalkoztatja a tudós kutatók és ezzel kapcsolatban az egyetemi katedrák betöltésének a kérdése. A kis Svájcban hét, négy-fakultásos egyeteme van: a legrégibb az 1460-ban alapított baseli, újabbak a zürichi, a berni, a genfi, a lausannei, a fribourgi és a neuchateli. A hét egyetemen összesen 1010 tanár működik. A nagyobb számban megüresedett katedrák betöltése rátermett tudósokkal és kutatókkal mind nagyobb nehézségekbe ütközik, ennek

oka a gazdasági viszonyokban rejlik. Az akadémiai pályára alkalmas egyének rendszerint gazdasági nehézségekkel küzdenek. Fiatal akadémikusok, akik a kívánt emberi és tudományos képességekkel rendelkeznének, nem léphetnek a tudósi pályára, mert a hosszú várakozási időt gazdaságilag nem képesek elviselni és így kutató munkájukat abba kell hagyni és kenyérkereső pályára kell lépniök. Illetékes körök szükségesnek tartják, hogy az ilyen kutató munkára alkalmas ifjakat bel- és külföldi kutatásokra ösztöndíjakkal kell képessé tenni.

Schweizer Erziehungsrundschau.

4. Gyermekek testi növekedése. A zürichi statisztikai hivatal feldolgozta és közzétette annak a vizsgálatnak az eredményét, amelyet zürichi orvosok végeztek éveken át a zürichi iskolákban ahol az I., IV. és VII. osztályokban megfelelő időközökben mérték a gyermekek testének magasságbeli növekedését. A statisztikai hivatal 30.000 mérést dolgozott fel, ezek közül 8600 gyermek $6\frac{1}{2}$ –7 éves, 6500 gyermek 7– $7\frac{1}{2}$ éves, 7800 gyermek 10– $10\frac{1}{2}$ éves és 5900 gyermek 13– $13\frac{1}{2}$ éves volt. A két nem kb. egyenlő számmal volt képviselve. Belgiumban 1836-ban végeztek hasonló méréseket, ezek eredményével a zürichieket összehasonlítva megállapították, hogy a zürichi gyermekek növekedése a belgákéhoz viszonyítva átlag 8-9 cm-rel magasabb. 1919 és 1920-ban Augsburgban és Charlottenburgban végeztek hasonló méréseket, ezekkel az újabb mérésekkel összehasonlítva 5–8 cm-rel kedvezőbb a zürichi eredmény. Alig mutat eltérést az 1930-ban Bernban végzett hasonló kísérlet. Ellenben 1920 és 1930 között végeztek hasonló méréseket Rüti nevű svájci kis községben, ahol a zürichinél lényegesen kisebb magasságokat kaptak. Általában az a tapasztalat, hogy a falusi gyermekek kisebb növésűek, mint a városiak. Összehasonlítva a Zürichben 1933-ban és 1939-ben végzett méréseket, ezek azt a feltűnő jelenséget mutatják, hogy az utóbbi években szemlátomást nagyobb az iskolás gyermekek magasságbeli növekedése, mint volt évekkal előbb. Hasonló megállapításokat tettek más iskolákban is, ahol ilyen vizsgálatokat végeztek. Megvizsgálták azt is, milyen befolyása van a gyermek testi fejlődésére a gyermek szociális helyzete. Megállapították, hogy a jómódú családokból származó gyermekek átlag 1 cm-rel magasabbak a kevésbé gazdagoknál, ezek ismét átlag 1 cm-rel magasabbak a szegény szülők gyermekeinél.

Neue Züricher Zeitung.

5. Kísérleti iskola Amerikában. Igaz amerikai gondolatról ad hírt egy amerikai pedagógiai folyóirat. Eszerint Washington egyik középfokú iskolájában — kísérletképen — hetenként csak háromszor részesülnek a gyermekek rendes tantervszerű oktatásában. Hétfőn és szerdán eljönnek a tanulók az iskolába és maguk választotta fel-

adatokat oldanak meg. A tanteremben a tanulók megjelennek, de onnát bármikor eltávozhatnak. Szabadon választott feladataik megoldásánál a tanító rendelkezésre áll, bár lehetőleg keveset avatkozik a tanulók dolgába, inkább mint tanácsadó szerepel. Iskolafelügyelők jelentése szerint a gyermekek ezeken a napokon szorgalmasabbak, mint a tantervszerű tanítási napokon. Csütörtökön a hét anyagát ismétlik és beszámolnak magánmunkáikról. Pénteken különböző osztályok találkoznak, hogy a munkaprogramm fontos kérdéseit megbeszéljék és más érdekes és aktuális problémát megvitassanak. A jelentések igen kedvező eredményekről számolnak be.

Internationale Zeitschrift für Erziehung.

6. **A háborús évek német vezérkönyv-irodalma.** Az egész Európára kiterjedt háború nem akasztotta meg a könyvtermelést sem. Igen gazdag az utolsó pár év metodikai irodalma is. A legjelentékenyebbek ezek közül:

1. *H. Hermeler: Stoffverteilungsplan für alle Jahrgänge der Volksschule. 2. Teil für die 4 oberen Jahrgänge.* Az új népiskolai tanterv és utasításnak megfelelő tantárgybeosztás.

2. A Deutsche Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht kiadásában jelent meg: *Beiträge zum neuen Deutschunterricht.* Disterweg Frankfurt a. M. A könyv előadásokat tartalmaz, melyeket egy nyári tanfolyamon középiskolai szaktanároknak tartottak. Az előadások kimerítően a nyelvre való neveléssel foglalkoznak. Egyes előadások a helyes beszéd és fogalmazásra való neveléssel is foglalkoznak.

3. Az anyanyelv tanításának kérdésével igen érdekes szempontból foglalkozik *Hans Heinrich Schmidt-Voigt: Spracherziehung statt Sprachunterricht* Disterweg Frankfurt a. M. 1940 című füzet.

4. *Karl Rüger: Der grundlegende Deutschunterricht* Ansbach 1939. A honismeretet kapcsolja egybe az első nyelvoktatással. A beszédanyagot természetszerűen szolgáltatja a honismeret.

5. A geopolitikának a földrajztanításban való szerepéről irányt jelző munka *Walther Jantzen: Geopolitik als Unterrichtsgrundsatz in der Schulerdkunde* Heidelberg 1939. Az utolsó idők túlzásaival szemben kifejti, hogy a geopolitika az iskolában nem tantárgy, hanem fontos szemléltetési mód.

6. *Alfred Pudelko: Fragen des neuen Erdkundeunterrichts.* Heidelberg 1940. Földrajztanároknak tartott előadások. A kis füzet sok új gondolatot ébreszt.

7. *Arno Gürtler: Das Zeichnen im erdkundlichen Unterricht.* Leipzig 1940. Bőségesen nyújt szemléltető anyagot a tanítás olyan területeire, amelyek a szemléltetést nem nélkülözhetik.

8. *Hans Danzer: Plastische Geländedarstellung.* Ravensburg 1940. A füzet a legegyszerűbb eszközökre támaszkodva tanítja a

modellkészítést összekötve ezt a térképmegértéssel és térképolvasással.

9. *Conrad Vollmer: Einfache Versuche für den biologischen Anfangsunterricht*, Quelle und Mayer Leipzig. Főként növényfiziológiai kísérletek, rajzokkal kísért magyarázatokkal. Értékes benne egy hónapok szerint rendezett munkaterv.

10. *Paul Giehler: Ausgewählte Versuche zur Menschenkunde und Gesundheitslehre*, Quelle und Mayer Leipzig. Kísérletek az ember tanításához. A kísérletek alkalmasak a tanulók öntevékenysége is. Csak elemi kémiai és fizikai ismereteket tételez fel. Mikroszkóp és vetítő készülék kell.

11. Nagy terjedelmű munka *Karl Wyneken: Schulversuche zur Pflanzenphysiologie*. Heymann Berlin 1939. 225 kísérlet az alapkísérletektől már tudományos igényeket is kielégítő kísérletekig. Szép ábrák kísérik a szöveget. A legtöbb kísérleti eszközt az ábrák alapján a tanuló maga is elkészítheti. A tanításnál használható anyagon túlmenően is ad a könyv anyagot, amivel a tanulót további megfigyelésekre akarja ösztönözni.

12. Az iskolakert alapításával és kezelésével foglalkozik a következő két munka: *Albert Höfner: Der Schulgarten in der Unterrichtspraxis* München és *Otto Mehlen: Arbeit und Unterricht im Schulgarten* Leipzig 1940.

13. Az életközösségek tanításához új sorozat jelent meg „*Lebensgemeinschaften der deutschen Heimat*” címen: A sorozatnak három új füzete jelent meg: *Das Kornfeld, die Wiese és die Hecke*. Quelle und Mayer Leipzig. Számos szép ábra díszíti a füzeteket. Az állat- és növényvilág egymásra utaltságát tárgyalja az időszakok változása szerint. A füzetek tartalmáról képet adnak a következő fejezetcímek: A völgyrét, mint természetes és a lejtőré, mint mesterséges életközösség. — Növényi és állati változatok fény, meleg és nedvesség hatására. — A virágos rét és rovarai. — Béke és háború a réten.

14. A számtantanítás élénkítését célozza a következő két könyv: *Heinrich Kempinsky: Erst denken dann rechnen*. Dürsche Buchhandlung Leipzig, és *Bruno Rüger: Heitere Rechenstunden*, Klinkhardt Leipzig.

15. A tanulók öntevékenységét akarja szolgálni: *Anton Ritthaler: Volksschulrechnen auf der Oberstufe*. (Brüchner Bamberg 1940.) A népiskola V—VIII. osztályok anyagát tárgyalja. A teljesen gyakorlati problémákhoz a tanulók gyűjtik az anyagot.

16. Háborús termék a következő című könyv: *H. Weinreich: Physikalische Denekaufgaben aus der Welt des Soldaten*. Teubner Leipzig 1940. A katonai nevelést szolgálja. Összekapcsolja a technikát és honvédelmet.

17. *Dr. W. Grüntzig: Schulversuche zur Küchenchemie*. Leipzig.

A háztartástan tanításával foglalkozik. Szerinte a háztartástan tanításánál a konyhavegytannak kell a középpontba állania. Erre a tanításra komoly útmutatásokat ad. Gondolatokat ébresztő könyv.

Szenes Adolf.

LAPSZEMLE.

Magyar Tanítóképző. A múlt évi 11., 12. és az ezévi 1., 2. számban Szántó Károly tanulmánya áll első helyen: *Az ifjú tanító helyzeti és hivatáslélektani vizsgálata* címmel. Megállapítja, hogy a tanítás-nevelésben nemcsak a módszer és a tanulók lelki alkata fontos, hanem a nevelő egyénisége is. Ez a megállapítása ugyan nem újdonság, de új szempont talán az, amikor azt keresi, milyen a mostanában túlkorán kikerülő lelkiisége, helyzete és hivatástudata. Ez bennünket is érdekelhet, mert minden tanári ágazatban a mutatkozó hiányok pótlására tanulmányainak befejezése előtt engednek az iskolákba ifjakat.

A helyzet-kép a következő. Negyed- és féléves tanítójelöltek mentek tanítani 1943. február 1-én és a tanév befejeztével két hónapi tanfolyam után tették le a képesítő vizsgákat.

A polgári iskolánál az idén két hasonló pályafutású kategória csatlakozik a rendesen végző hallgatók mellé. Az elsőben helyet foglalnak azok, akik a főiskolai tanulmányok befejezése előtt állottak a katedra elé, hogy majd azután befejezzék vizsgálataikat. A másodikban szerepelnek azok az okleveles tanítók, akik a tanárihiány miatt mint okleveles tanítók már polgári iskolánál tanítottak, de a tanítói és tanári oklevél közti különbséget csak ezután abszolválják.

Nálunk tehát még indokoltabb és tanulságosabb volna az a vizsgálat, amelyet Szántó Károly vázol tanulmányában.

Visszatérő és tanulmányaikat befejező tanítványai elé 12 kérdést tett. Ezeket megfelelően átalakítva tenném visszatérő és tanítóból felfelé törő tanárjelöltjeink elé is. Kérdései a következők: 1. Hol, milyen helyen és iskolában működött? 2. Milyen volt a lakása és ellátása? 3. Iskolája külső és belső rendje milyen volt? 4. Hány osztályban hány tanulóval foglalkozott? 5. Kartársaival, vezetőivel milyen kapcsolatban állt? 6. Milyen viszonyban volt a szülőkkel, a falu népével? 7. A nevelés terén mit tudott elérni? 8. A tanítás terén milyen teljesítményt végzett? 9. Az igazgatás (adminisztráció) terén minő tapasztalatokat szerzett? 10. Mi hasznát vette a tanítóképző-intézetben szerzett pedagógiai tudásának, vagy nevelői képességének? 11. A tanítóhiány milyen hatással volt iskolájára? 12. A tanítói gyakorlat megváltoztatta-e nevelői felfogását, tanítói hivatástudatát? Milyennek értékeli a tanítói pályát?

Kérdései között vannak olyanok, amelyek meglehetősen határozatlanok, amelyekre a válasz épen ezért igen eltérő szempontú lehet (3., 5., 6., 7., 8., 9.). A vizsgálat előtt és ettől rettegő jelölttől ezekre tárgyilagos, megbízható feleletet nem is várhatunk. Vannak kérdései, amelyeknél azt hiheti a jelölt, hogy vizsga-minősítésére befolyással lehet, tehát az előtte levő cél (az oklevél) érdekében könnyen elkerüli az őszinteség útját (10., 12.)

A szerző bizonyára kikerülte ezeket a kisiklásra vezető ugrópontokat.

Tanulmánya további során a szerző a beadott feleletek százalékos feldolgozását adja. Ebben a részben sok idézetet közöl a feleletekből, amelyek mutatják egyrészt azt, hogy a feleletek bővebb terjedelműek, mint a kérdések, épen a kérdezettek intelligenciájánál fogva, másrészt azt is érezzük sok helyen, hogy most a vizsga előtt álló tanuló igyekszik feleletével kedvező színben tüntetni fel magát.

A munka, amit a szerző végzett, feltétlenül jól indult, ennek szükségyszerűségét sikerült bebizonyítania és várja követőit s tökéletesítőit!

A folyóiratnak ugyanezen két mult évi száma *Csekő Árpádnak* meglepően érdekes tanulmányát hozza „*A katonai kiképzés nevelői szemmel*” címen. A 38—40 éves férfiak szemével vizsgálja a kérdést, vagyis azokéval, akik a trianoni előírások értelmében csak most kerültek katonai képzés alá. Új helyzet elé kerül az, aki internátusi életben még nem vett részt. Itt tanulja meg, hogy a közlékenység sokszor bajt okoz. A kialakuló közlékenység eldurvulásra vezet. Ferde útakra, durvaságra vezet az is, hogy hiányzik a nőekkel való érintkezés. Sokan esnek abba a hibás elgondolásba, hogy katonaruhában minden szabad. A véleménynyilvánításban gyakori az elhamarkodottság és meggondolatlanság. Mindezekben a dolgokban a katonai szolgálatot teljesítő tanár, tanító helyes és tapintatos irányító szellemet képviselhet. Majd igen behatóan és sokoldalúlag vizsgálja Csekő, hogy a katonai előjárók hogyan érik el a fegyelmet. Befejezésül kíváncsúnak látja, hogy az iskola és a katonaság között versengés alakuljon ki: „melyik intézmény ér el a nevelésben, mind az egyéneken, mind pedig a tömegeken nagyobb eredményt.”

Még a bevezetőben fejlesztendőnek tartja a tanárok testületi sportolásáról való gondoskodást, a tanároknak időnkinti rendszeres katonai behívását véli hasznosnak és azt, hogy az egész tanári testület bevonandó volna az iskolai levonteképzésbe.

A folyóirat ez évi 1. számában *Tóth B. Zoltán*, aki mint a levontemozgalom képviselője egy hónapot töltött Németországban és meglátogatta a Hitler Jugend vezetőképző-intézményeit, ezeket az intézményeket, szervezetüket és belső életüket ismerteti 6 szép fényképfelvétel kíséretében.

A hírek között megemlékszik a 75. éve fennálló polgári iskoláról, s örömet fejezi ki, hogy az igazgatói és gyakorló iskolai ezidén bekövetkező külön státusai régi kívánságokat töltenek be. Közli továbbá, hogy dr. Kósa Kálmán min. osztályfőnök nyilatkozata szerint a közokt. miniszter kiterjeszti a természetbeni ellátást és előkészíti a szanálási év beszámítását.

A 2. számban *Mesterházy Jenő* „Az 1944. évi állami költségvetés és anyagi ügyeink” cím alatt ismerteti a liceumok (tanítóképzők) költségvetési adatait, összehasonlítva, de nem irigységgel, a népoktatás, a polgári iskola és a gimnázium helyzetével. Státusuk most sem kapta meg, amit méltányosnak tartunk mindnyájan. A költségvetési vita során elhangzott képviselői beszédek egyes részeit közli, amelyekben több meleg szót olvashatunk a polgári iskoláról is.

A *Nevelésügyi Szemle* 7—8. számában az új szerkesztő, dr. Mester János egyet. ny. r. tanár bejelenti, hogy a Délmagyarországi Nevelők Egyesületének igazgató-tanácsa szólította fel az elárvult szerkesztőség átvételére. Bizva az eddigi gárda és a tanítói testületek munkásságában, vállalta a munkát. Tudjuk, hogy neve és munkássága a folyóirat nívóját fenn fogja tartani.

Dr. Bakos József cikke: *Az iskolai nyelvvédelem a magyar nyelvi nevelés szolgálatában*. Nemcsak az idegen szavakat, amelyek fölöslegesek, kell írtani, hanem a helyettük használható jó magyar szavakat keressük meg a régi magyar nyelvben, a nép nyelvében és nagy íróink munkáiban. Ezen kívül más idegenszerűségeket is írtani kell a magyar nyelvből, a barbarizmusokat. A mai magyar köznyelv tele van ilyen idegenszerűségekkel. Ezekre a figyelmet fel kell hívni minden fokon az iskolában. Hiba, ha az ilyen idegenszerűségekre csak rámutatunk, de nem tesszük a jót a tanuló vérévé. Jól meg kell ismerni a magyar nyelv szellemét. Ápolni kell azt, ami jó és helyes a tanulók beszédében, gyűjteni kell a nép nyelvének színes és érdekes képeit, nyelvi példáit. A barbarizmusok elleni iskolai harcnak tervszerűnek kell lennie. Alsó fokon első teendő a jó magyar kiejtésre való nevelés. Ide tartozik a hangok megfelelő hossza és a helyes hangsúly. Második teendő a magyar szókinés tudatosítása. Csak ezt követheti azután a barbarizmusok ismertetése. Bakos József a gimnáziumban ilyen irányú munkájának pár részletét is bemutatja.

Dr. Berg Pál *A középiskolai reform oka és következményeiről* ír. Négy éve dolgozik a gimnázium az új Tantervvel, amely a régi és még ma is vissza-visszatérő tanítóiskolát nevelőiskolává akarja alakítani. Míg régebben az iskolában dresszurás fegyelem uralkodott, ma az önfegyelemre való nevelés a fontos.

Seres József *Az alföldi tanítóság társadalmi és kulturális magatartása* című cikkében megállapítja, hogy nem azért van ma tanítóihiány, mert a fizetés csekély és a férfiak nem mennek ezért erre

a pályára, vagy elhagyják, hanem mert nincs hivatástudata. Ha nem becsülik meg eléggé, maga tehet róla. Mindent másoktól vár. A tanítónak vállalnia kell a néppel való közösséget.

Lakner Károly *Az iskolai adminisztrációról* ír. Az igazgató az egységes pedagógiai jelleget biztosítja, emellett igen sok adminisztrációs munkát is kell végeznie. Segítőtársa valamelyik tanár. Óráján nem tud teljes nevelőmunkát végezni, mert más gondolkör foglalkoztatja. Sokszor fáradtan lép az osztályba, közbeeső pihenő nélkül. Az adminisztrációhoz tartozik a jegyzőkönyv vezetőjének és a tandíjkezelőnek nem csekély munkája is. Végül adminisztratív teendője bőven van az osztályfőnöknek is. Lakner szerint teljesen indokolt volna az igazgatói titkári állás megszervezése, amelyet kereskedelmi középiskolát, esetleg gimnáziumot végzetek is elláthatnának. Kiképzésük előkészítő tanfolyamon történhetne. Az osztályfőnöki munkákat kivéve a többi segítőtanár munkáját végezhetné és az igazgató nem pedagógiai természetű munkájának nagyobb részét is átvehetné. Addig is, amíg ez megvalósul, az irodai segéderek munkaidejét pontosan meg kell határozni, heti 9 tanítási és 9 irodai órán túl teljesített munkájáért óradíjat, a jegyzőnek pedig heti két órai óradíjat kell adni.

Hajós Elemér *A beszédhibák megelőzése és elhárítása a családban* címen nem eléggé ismert és a gyermek lelki életét annyira meghatározó kérdésben olyan kitűnő tanácsokat ad, hogy azt nemcsak minden tanítónak, vagy tanárnak, de minden szülőnek is ismernie kellene.

A folyóirat 9–10. számából.

Vajtai István *Módszer és tankönyv* cím alatt közli gondolatait „a magyar irodalom tanításának időszerű kérdéseiről.” A kérdéseket a gimnáziumi Tanterv és Utasítások keltették. Az Utasítások az irodalom tanításában megkívánja a tanulók öntevékenységet. Vajtai úgy látja, hogy nem az új módszer ellen szólnak az elhangzó kifogások, hanem a jobb tankönyvért folyik a harc. Az alsó négy osztályban a tanítás az olvasmányok megtárgyalása alapján történik, könyvbe nyomtatott magyarázat és méltatás nélkül. Nem baj tehát, ha ugyanez történik a felsőbb osztályokban is. Közös munka alapján saját maga szerkessze meg a tanuló a szöveget, mert csak így fejlődhetik ki jó előadóképesség, nem pedig készen adott szöveg betanulásával. Irodalmat csak az írók és költők munkáinak megismerésével és értékelésével lehet tanulni, de nem tankönyv-alapján. Ehhez több idő kell azonban és megfelelő szövegeket nyújtó könyv.

Dr. Visy József *Antikváris és korunk* címmel az ókori embereszmény és jellemfogalom esztétikai vonásaival foglalkozik.

Dr. Koczás Gyula cikke: *A közösségi nevelés kérdéséhez.* A közösségi nevelés csak nemzetnevelés lehet, Imre Sándor szavai értelmében. Nemzetét nevelni csak az képes, aki nemzetének minden viszonyát ismeri, mert kötelességünk magyar embert nevelni. A jó

nevelő kötelessége az igazmondás, ezen túl művelt embernek is kell lennie, ami nem jelenti egyúttal az ismeretek és adatok tömegét, hanem lelki átdolgozottságát. A nemzetnevelés szolgálatában kell állania minden iskolai tantárgynak. Ezek közt legjelentősebb és az élen áll a történelem, a nemzeti történelem. Azonnal utána következik a magyar beszéd és írás minél tökéletesebb elsajátítása. Szolgálja a nemzeti zene ismerete is. A természettudományok megfelelnek a magyar ember lelkületének, tehát szintén nagy gond fordítandó rájuk. De nem az adatok tömege a fontos, hanem a tárgy szelleme. A gyakorlati oktatás ma túlteng, nem egészen helyes irányban. A hazafias ünnepélyek, amelyek kiváló nemzetnevelési alkalmak, gondos előkészítést kívánnak, mert különben csak romboló hatásúak. A szociális érzés kiépítése is nagy jelentőségű e szempontból. De nem a szavak, hanem a tettek, a magunk példája értékes hatású. A szociális kérdés azonban nem anyagi, hanem művelődési kérdés. A művelt ember kicsinyes, önző okoktól elvonva vizsgálja helyzetét. Tehát minél több iskolát kell létesíteni és megfelelő oktatói személyzetről gondoskodni. Mindkettőhöz több anyagi áldozat szükséges.

Gauder Andorné értékes gondolatfüzésben mutatja be, hogy túlzásba menő tanulmányok helyett fontosabb volna a leányifjúságot az élet problémáira előkészíteni. Gondolatsorozatának címe: *Az életre való nevelés a leányközépiskolában*. A gondolkodás szellemi erőfeszítés, munkát kíván. Az újabb tanítási módszerek azt a hitet ébresztik a tanulóban, hogy már tudja is az anyagot. Ha azután az osztályzat nem a remélt jegy, nem magában keresi az okot, hanem a tanárban és „módszerében.” A szülők hasonló meggyőződésben látnak áldozatot gyermekükben. Az életben aztán nem lesz kire áthárítani a balsiker okát! Bizonyos, hogy az anyag sok, meg kellene rostálni. Olyan apró részletkérdések fontosak az iskolai életben, amelyeknek az életben semmi jelentőségük nincs (mint példákat említi: Kopasz Károly uralkodási ideje, a konjunktívusz használata a latinban, a differenciál-integrálszámítás). Anyag legyen: a mindennapi használat ismerete, a módszer adjon szükséges teret a tanuló munkájának is. A figyelemre való nevelés fontos. Ennek legjobb módja a szemléltető tanítási eljárás. A tanuló korát meghaladó feladatok értelmi képmutatásra nevelik a gyermeket. Az érzelmi nevelésről szólva kiemeli a nőt családanyává emelő önfegyelmezést, a lemondani tudást, a vágy mérséklését, az érzések kellő helyen való takarását, a harag, a félelem, a hazudozás legyőzését, ezzel szemben a szeretet kifejlesztését és kifejezését. Az erkölcsi nevelés terén az önfegyelmezés, a helyes önbírálat kifejezését látja legfontosabbnak. Az illik – nem illik – kérdését, ennek a tanulókkal való megbeszélését annyira fontosnak látja, hogy 8 éven át rendes tantárgyként (osztályzattal) való bevezetését kívánja. Felsőbb osztályokban ez az anyag áthajlana az erkölcstanba.

Papp Károly a tanító tudományos munkalehetőségeivel ad kartársainak (talán távolabbi kartársainak is) jó útmutatót. Olyan sok részletet sorol fel, hogy csak nagyjából említhetjük meg főbb szempontjait. Érinti a neveléstan probléma-körét, a néprajzi kutatások lehetőségeit, az állat- és növényteni megfigyeléseket (pl. rovarok neve a népnél, a meteorológiai hatások ezekre, a környék állatvilága, növényvilága, orvostani vonatkozásuk, földrajzi, földtani kutatások). Kutatni és megállapítanivalója bőven akad a tanítónak, de hogy ezt értékadóan végezhesse, képeznie is kell magát.

Dombi Béla pár példán megmutatja, hogy a matematika forma-nyelve nem magyar, hanem germán szerkezetű (sin x = szinusza x -nek, a magyar szórend szerint x -nek szinusza; ezt érezzük a m^2 jelölésében is, ahol előbb kell mondani a 2-nek megfelelő „négyzet” szót, s azután a „métert”. A magyar nyelv és gondolkodás szerint a m^2 helyes leolvasása: méternégyzet.”) Tehát a matematika nagy részét magyar szavakkal, de idegen lelkiséggel tanulja ifjúságunk. Ez sok hiba oka. A matematikát át kellene tehát hangolni. Kísérletképpen egy feladatesortot dolgoztatott fel mintegy 500 gimnáziumi és főiskolai tanulóval (hallgatóval). Megállapításai azonban, mint maga is elismeri, nem sokat jelentenek, mert nemcsak a matematika-tanárok, hanem a kikerült növendékek fülét is megmételtyezte már az idegen nyelvi szerkezet. Reméljük, hogy megindított vizsgálatai rövidesen használható eredményekre vezetnek.

Dr. Kemény Gábor Régiek mai szemmel cím alatt Jókai Mór nemzetnevelői szerepét jellemzi írásművei alapján. Élete és művei harmóniát mutatnak. Keresi Jókai munkáiból, miként képzelte el a nagy mesemondó a világ valódi békéjét, az ehhez vezető utat és módokat.

„Irodalom” című rovatában a folyóirat meleg, elismerő szavakkal ismerteti Vicsay Lajos és Hollóné Hatos Kornélia gyakorló polgári iskolai tanárok könyveit (Történelmi olvasókönyv a magyar történelem tanításához, II. átdolgozott kiadás; Boldogi hímzés-minták.)

A Testnevelés ezévi 1. számának első cikkét (*Balogh Gyula: Tárgyilagos fogalmak a sportról és a testnevelésről*) azért ismertetjük, mert a Cselekvés Iskolája előbbi számának 98. oldalán megjegyzést tettünk a „testnevelés” szóról. Jeleztük azt is, hogy ennek megbeszélése, mindkét fél meghallgatása kívánatos volna. Ez a cikk pedig természetesen a másik álláspontot képviseli, tehát a tárgyilagosság megkívánja, hogy megismerjük. Cikkében figyelmeztet arra, hogy a sportban szellemi értékek is vannak, amit meg kell látni. Nem kívánja, hogy ennek felismerése nyomán mindenki sportember legyen, de legalább (saját szavaival) „jóindulatú semlegességet” mutassanak. Több sportoktató megállapítását összegezi a következőkben. 1. A testnevelés nem lélektelen izomműködtetés. „A nevelés

egyik formája“ „a testen keresztül az egyetemes nevelés céljait szolgálja.“ Kifejleszti a test és a lélek közötti egyensúlyt. Egyéni gondolkodásra, gyors cselekvésre, önállóságra és összetartásra szoktat (értelmi, akarat, szociális érzék). A testnevelés a nevelő hatássorozata a tanulóra. 2. Az egészségi sport a szépség, jószág, igazság szolgáltatában áll. 3. Csak az amatőr sport célkitűzése ad eszmei indítékokat. 4. A sport az akaratnevelés legjobb eszköze. 5. Nem igaz az, hogy „a test elhanyagolásával magasabb szellemi képességet tudunk kifejleszteni“ (Balogh itt Kretschmerrel igazoltatja a régi igazságot: ép testben ép lélek.) A testnevelésnek jellemalakító erejét is látja, s ezt a pajzsmirigy és a pubertás zavaraiival igazolja. Ebből rögtön megállapítja (szerintünk nagy hézagot hagyva), hogy tévhit az, amely szerint csak az elméleti tárgyak nevelő értékűek. A sportolás nem hozza magával az „értelmi dekadenciát“, mert fejleszti az akarat, értelmi és érzelmi lelki folyamatokat. 6. A sport a kultúra része. Szavai szerint: „az amatőr versenysport kizárólagos célja az akarakterének a Legfőbb Jó irányában való gyakorlása és fejlesztése.“ Ezt az állítást nem igazolja, csak odaveti. — Halasi-Nagy Józsefnek, a filozófia egyetemi tanárának egyik könyvéből, amelyet „érdekesnek“ talál, egy pár sort idéz és azzal hadakozik. Itt aztán elismeri, hogy „mindenki nem tolonghat ott, ahol szellemi élvezeteket kaphat.“ Ezt Balogh az erszénnyel és szűk helyvel indokolja, de hallgat a fej ürességéről. — Sok új és helyes szempontot tár fel Balogh cikkében, amelyeket mindenkinek el kell ismernie. Néhol a védelemben túlzásba fut, de ez érthető. Keresnünk kell azt az „arany középút“, amely harmóniához vezet, s nem azt, amely erőinket szétforgácsolni alkalmas. Ebben a földi életben test és lélek egy-ségbe van kovácsolva. Az egyik fejlesztése javára van a másiknak is. Ennek bizonyítása, mindkét fél részéről, elegendő volna. S ezt el is kellene ismerni mindkét félnek. — Végeredményben Balogh azt kívánja, amit már többször hallottunk: a testnevelés is kapja meg az iskolákban a feladatához nélkülözhetetlen eszközöket (torna-terem, sportpálya, stb.) Igaza van. Ezek nélkül, bármely szempontot foglaljuk el, komoly értékű testnevelésről szó nem lehet. Második kívánsága, hogy a testnevelés ne legyen az iskolában másodrendű tantárgy, vagyis, bár ő ezt nem mondja ki ezekkel a szavakkal, épen olyan buktató érvényű legyen, mint bármely más tantárgy. Végeredményül a feladatot három pontban foglalja össze. Cél 1. a test egészséges fejlődésének biztosítása, átlagneveléssel, 2. akarat- és közösségi nevelés, vezetői készség fejlesztése, 3. amatőr sportszellem-ben való neveléssel előkészítés az egészségi és versenysportra. — Balogh Gyula értékes gondolatokat rejt. Kár, hogy eszméit nem fejtette ki bővebben, mert látszik, hogy igen sok mondanivaló tollában maradt. Reméljük, hogy további írásai mindig közelebb fogják hozni egymáshoz a lélek és a test közös célra törekvő embereit. Jobb embert, jobb magyart! Ezt kívánjuk mindnyájan.

Az Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 4. számában dr. Várady Zoltán a *Hivatás és pályaválasztás* kérdéseiről ír. A kettő nem esik egybe. A hivatás belső lelki struktúráján múlik, míg a pályaválasztást külső helyzeti és anyagi okok határozzák meg. Szerencsés az, akinél a pályaválasztás a hivatásnak, a belső lelki struktúrájának megfelelően történhetik. A gyermeket kényszeríteni valamely pályára nem helyes. Az életpálya meghatározásában az iskola segíthet haszonnal, de egyedül meghatározni nem képes, mint a pályaválasztási tanácsadó szervek sem végezhetnek teljes és jó munkát az iskola nélkül. Ismerteti ezek után a M. kir. Főiskolai Tanulmányi és Pályaválasztási Tájékoztató Intézet munkáját. Ilyen intézmények még a Pályaválasztási Tanácsadó és Képességvizsgáló Intézet, meg a M. kir. Gyermeklélektani Intézet.

Elismerően ismerteti dr. Schleicher Lajosnak, gyak. polgári isk. tanárnak „Korszerű német nyelvtanítás” című most megjelent vezérkönyvét.

Az 5. számban Nagy Elemér a *széniumos rendszer és a soron kívüli előlépés kérdését* kívánja egyesíteni. A széniumos rendszer nem vehet figyelembe kiváló, nagyobb rátermettséggel végzett tanító-nevelői munkát. Ilyenért a jegyzőkönyvi elismerés kevés, az pedig a jóra való törekvést letöri. Ha büntetésül előlépésben vissza lehet tartani, akkor legyen mód elismerésként előbbre is lépni a megszabott renden túl. Ez a tanári munkakedvet növelné. Előterjesztői az igazgatók és a tanker. főigazgatók lehetnének.

Matzkó Gyula.

Kiadványunk jelen füzete 80 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228 számú csekk számlájára küldendő be.

Készült: A b l a k a G y ö r g y könyvnyomdájában, Szeged, 1944.

A Cselekvés Iskolája

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”

Igazgató: Dr. KRATOHL DEZSŐ

Megjelenik tanévenként 3 könyvalakú füzetben.

Előfizetési ára egy tanévre 14.40 pengő.

Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája.

Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Közüktatásügýünk mai irányelvei.

Az iskolapolitika akkor tölti be hivatását, ha a nemzet életében gyökerezik. Összefüggései kétirányúak. Egyfelől érzékeny műszerként kell észrevennie a nemzet sorsának fordulópontjait és felismerésük után a nevelés megfelelő irányításával, az oktatás célravezető eszközeinek megteremtésével kell a lelki szükségleteket kielégítenie. Ez a tevékenység az adott körülményekhez igazodik és bár kiindulásában a jövőt nézi, mindig a megtörtént tényekre épít. Más szóval azt is mondhatnók, hogy hidat ver a múlt és a jövő között.

A másik irányú törekvés ezzel szemben megelőző jellegű. Az iskolapolitika nemcsak a társadalomban már ténylegesen jelentkező szükségleteket fedezi, hanem céltudatos előrelátással meg is teremti ezek feltételeit. Ezzel maga idézi fel a lelki szükségleteket, hogy így biztosítsa a szellemi fejlődés útját. Az iskolapolitikának ez a tevékenysége az igazi társadalom-építés. Nem szolgálja a köreszmét, hanem megteremti azt, nem hidat ver a bizonytalan jövő felé, hanem magát a jövőt alakítja. Felméri a jelent a jövő szemével és addig küzd, amíg a jelen megérti a jövőt és alkalmassá lesz előretörő céljainak megvalósítására.

A világégés első szakaszát követő rövid negyed évszázad alatt iskolaügyünknek ugyanazokat a területeit ismételten is felszántották az egymást követő újítások. A nemzet sorsában bekövetkezett változások hatottak a szellemi élet alakulására, de még mielőtt érezhetővé vált volna ennek visszahatása, a máris új helvzet elé sodródott nemzet ismét megváltozott feladatokkal találta magát szemben. Ez az oka annak, hogy is-

kolapolitikánk ebben az időszakban nem annyira a jövőbe látó tervszerű építés, mint inkább az adott viszonyokhoz való alkalmazkodás jellegét viseli intézkedésein.

A nemzet történetében huszonöt év nagyon rövid idő és mégis az események zsúfolódása ezt az időt három egymástól elkülönülő szakaszra osztotta és pedig a nemzetmentés, a nemzetépítés és a nemzetgyarapítás időszakaira.

A háborút követő első évtizedben a magyarságot a nemzeti fennmaradás életösztöne vezette minden téren. Feladatai ez években az országpusztítás után a romok eltakarítása, a megkisebbedett terület lehetőségeihez való kényszerű alkalmazkodás, a megváltozott termelési rend alapfeltételeinek biztosítása. Ezek a feladatok mutatják meg az utat a szellemi élet alakulásához is. Művelődési törekvéseinket a megcsönkulás szörnyű sebei után az életre eszmélés irányította. Ezt az időszakot éppen ezért a nagy nemzeti múlt értékeinek megmentése, a jövőt megalapozó új utak keresése és a megváltozott nemzeteszemély kialakítására való törekvés jellemezte. A felerősödő életakarát jeleként születik meg az azóta annyiszor emlegetett „művelődési fölény” gondolata és ennek jegyében megindul az egész iskarendszer átértékelése. A megszállott területekről elűzött vagy szerencsésen megmenekült művelődési intézmények új környezetükben ismét gyökeret vernek, a megmaradó régi talajból pedig újak nőnek ki. A meginduló szellemi értékmentés során a figyelem a magyarság őseleme, az Alföld népe felé fordul és a nemzetfenntartásnak ez a korszaka fokozott erővel igyekszik gyökerében megerősíteni fajtánkat. Ez a törekvés teremti meg az iskolaépületek ezreit, ez vezet az egyetemes közműveltség emelésére irányuló munkálatokhoz és a magas művelődés számos intézményének felállításához. A köznevelés előtt, ha a kényszerítő körülmények hatása alatt nem is kifejezetten, de a szívek mélyén őrzött titokként, olyan ifjúságeszemély kialakítása lebeg, amely a megszűnt országhatárokon túltekintve, céljait nem a pillanat adottságaihoz méri, törekvéseiben feszítő erőt melenget és terveivel országszerző akaratot érlel.

Ez a művelődési politika nem retteg a szellemi élet elproletárosodásától, mert rendületlenül hisz a magyarság jövőjében. Éppen a magas műveltség kincseinek mennél tágabb körű birtokbavételétől várja az ázsiai örökségek ellensúlyozását és a külföldre küldött százak tudományszomját csak azért szítja, hogy nyomában megszülessen a nemzetet felrázó szellemi átalakulás.

Az a gazdasági válság, amely a húszas évek végén az egész világot megjárta, a mi nemzeti életünk folyására is súlyos kézzel nehezedett. Ezzel elhervadt művelődési törekvéseink sok jószándékú kezdeményezése és csírában szakadt meg közoktatásügyünk több szépreményű hajtása. De hogy a nem-

zetmentés nagy, nehéz és legelsőrendű feladatát sikerült megoldani, azt legjobban igazolja a rákövetkező évtized, amely már a biztos alapokon való építés, a részletekbe menő kialakítás jegyében folyt.

A nemzetépítésnek ez az időszaka mindenekelőtt a *nevelés elsőbbségének biztosítására* törekedett. Hát a múltban nem neveltük volna gyermekeinket? A nemzet jövőjéért felelős tényezők ebben a legfontosabb kérdésben magára hagyták volna az utánuk következő nemzedéket? És ha így lett volna, a társadalom nem talált okot és módot a közbelépésre? Múltán túlulnak e kérdések és velük együtt még sok más is ajkunkra, különösen napjainkban, amikor úgyszólván minden oktatásiüggyel kapcsolatos megnyilatkozás hibáztatja a múltat a nevelés elhanyagolása miatt és dicsőíti a jelent a nevelés felkarolásáért. Ismételten halljuk a vádat, hogy a századforduló eszmevilága mindent latbavetett az értelem pallérozása érdekében, de nem törődött a jellemfejlesztéssel, a kedélynemesítéssel, az akarat acélosításával, egy szóval az emberi lélekben szunnyadó sok érték felszínre hozásával. Nem egyszer olyan messzemenő következtetéseket is hallunk, hogy az első világháború ránk nézve szomorú befejeződése és a lelkeknek a forradalmakban megnyilvánult gyengesége éppen ennek az értelemi túltengésnek és a nevelés csődjének következménye. Ha a kérdésbe jobban elmélyedünk, a történelem sokszori ismétlődésének példáján ráeszmélünk arra, hogy minden nagy nemzeti csapás után bekövetkezik az egyetemes lelkiismeretvizsgálás. És ennek eredménye mindig kettős szokott lenni. Egyfelől atyáinkat okoljuk, hogy nem készítettek elő eléggé a ránk váró feladatokra, másfelől pedig feltesszük magunkban, hogy fiainkat megfelelőbb, jobb fegyverzettel fogjuk ellátni az ő feladataik megoldására. Mint már annyiszor, ezuttal is így történt. A hibák miatt, amiket mi követtünk el, a cselekvések miatt, amelyeket elmulasztottunk, az elhatározások miatt, amelyek nem fogamzottak meg lelkünkben, az iskolát vonjuk felelősségre és azzal vádoljuk, hogy nem nevelte meg cselekvési készségünket, nem nyeste le eléggé fogyatékokainkat, nem erősítette meg akaratunkat. És mivel úgy véljük, hogy megtaláltuk a ránk szakadt bajok forrását, kezünkben is van az eszköz, hogy a jobb jövőt legalább is gyermekeink részére biztosítsuk. Így vált szinte közkeletű jelszavá: többet nevelni, jobban nevelni az ifjúságot! Aki a nevelés kérdésein magába szállva elmélkedik, sohasem hiheti el azt, hogy a régi iskola nem nevelt, hanem csak tanított. Hiszen nem kétséges, hogy a két tevékenység egymástól elválaszthatatlan folyamat és ha ki lehetne kapcsolni a tanár példaadó személyiségét, az osztály jellemcsiszoló közösségét és az iskola számos tényezőjének lélekalakító befolyását, már maga a tanítás anyaga és mindazok a lelki folyamatok, amelyek az anyag elsajátítását ered-

ményezik, eltörölhetetlen nevelő hatást fejtenek ki. De ha eltekintünk a jelszavak után induló túlzóktól, akkor talán nem is erről van szó. Az évtizedek óta változatlan nyugalmat élvező társadalomban, ahol az egymást váltó nemzedékek sorsa megszokott és biztos egyformaságban ismétlődik, ahol mindenki megtalálja a maga helyét, vagy ha nem találta meg, módjában van legalább gyermeke számára másikat, talán jobbat is biztosítani, ahol az egyes társadalmi rétegek többé-kevésbé egyensúlyban vannak, ott nem merülnek fel olyan ellentétek, hogy neveljünk vagy tanítsunk-e inkább? Ellenben mihelyt megbomlik a társadalmi rétegeloszlás egyensúlya, mihelyt az egyes ember nem találja meg magának vagy gyermekének a kívánt helyet, mihelyt az egymást követő nemzedékek sorsa kibillenik szokott útjáról és a társadalom nyugalma zivatarkor borbácsolja, akkor az egyes éppúgy, mint a közösség a megnyugtató, a biztatás és a reménykeltés célzatával követeli, hogy a jövőt alakító nevelési kérdések nagvobb nyomtérrel lépjenek előtérbe. Az olyan mozgalmas előzményekben bővelkedő, társadalomrengető izgalmak között megszületett időszakban, amilyenről éppen szó van, azonban nemcsak csillapító törekvés a nevelés ügyének erőteljesebb hangsúlyozása, hanem nemzetépítő jelentőségű szükséglet is. Amikor lelkek áthangolásáról, eddig követett utak elhagyásáról, megváltozott nemzeti célok követéséről van szó, valóban a nevelés hathatós támogatása biztat a legalaposabb eredménnyel. Ime tehát ezért írta fel a harmincas évek iskolapolitikája zászlajának első fodorára a nevelés elsőbbségének biztosítását. De hogyan valósította meg ezt a célt?

A középiskoláról szóló 1934. évi XI. törvények indoklásában olvassuk, hogy a törvényalkotó a nevelésnek „kiemelkedő, sőt elsőbbséges” szerepet kíván juttatni és nemcsak a tanítás anyagának megválasztásában, a tanítás módszerében fogja kifejezésre juttatni „a nemzetnevelés és az egyéni jellemnevelés irányadó szempontjait”, hanem az iskola egész belső életét szabályozó rendtartásban és utasításokban is „a jellemnevelésre vonatkozó útmutatásokat” fog adni a tanároknak. Ennek az ígéretnek következménye az „Általános Utasítások” kötete, amely külön-külön fejezetben ismerteti a vallásos, hazafias, állampolgári, társadalmi, esztétikai, értelmi és testi nevelés terén célravezető módokat. Az iskolai nevelés időnkint felmerülő vagy egyetemes érvényű feladatainak megbeszélésére szolgál a nevelési tárgyú értekezlet. A rendtartásnak ez az újítása szintén a nevelés ügyének homloktérbe állítását célozza, mert az eddig is megtartott módszeres értekezletektől elkülönítve, évenként két ízben válik a tanári testület feladatává a nevelés kérdéseivel való beható foglalkozás.

A nevelés eredményessége elsősorban a gyermek alapos megismerésétől függ. Ennek érdekében kell az ujonnan rend-

szeresített személyi lapon valamennyi tanuló jellemrajzát összeállítani apró és hosszás megfigyelések adatainak gyűjtésével. Ez a gyermek lelki fejlődésének irányítását és hibáinak megelőző szándékú javítását teszi lehetővé, de emellett megítélésére is biztosabb alapot nyújt. Ezzel függ össze, hogy a tanulók elbírálásának módja új szempontokkal bővült. A magaviseleti érdemjegy megállapítására nem elég a tanuló iskolai és iskolán kívüli magatartásának megítélése, hanem számba kell venni „valláserkölcsi meggyőződését, nemzeti érzését, hazafias magatartását, egyeneslelkűségét, jóindulatát, akarati fegyelmezettségét, tisztelet tudását, kötelességtudását és a tanulótársakra gyakorolt hatását” is. Az egyes tantárgyakban elért eredményének elbírálásakor ma már nem elégszik meg az iskola a tanuló tárgyi ismeretének mértékével, hanem „felfogó képessége, érdeklődése és figyelme, kifejezőképessége, önállósága és kötelességteljesítése” is latba esik. Mindmégannyi olyan szempont, amely nemcsak a tanár figyelmét fordítja a gyermek lelki életének alakulására, de magának a szülőnek is segítségére van a nevelés sokszor bonyolult feladatainak megoldásában. A régebbi bizonyítványokban szereplő „Írásbeli dolgozatainak külső alakja” rovat helyett a tanuló egyéniségének megítélésére alkalmas rendszeret került és ez kiterjed a gyermek tisztaságérzetének, pontosságának, megbízhatóságának figyelembevételére is.

A nevelés gondolatának kidomborítását vette célba az osztályfőnöki órák rendszerezése is.

A felsorolt ügyviteli intézkedésekhez sorakoznak az egyes tantárgyak részletes utasításai. Aki ezeket elolvassa, minduntalan szembetalálkozik a nevelés feladataival és meggyőződhetik arról, hogy egyetlen olyan tárgya sincs a mai középiskolának, amely egyoldalúan az értelem fejlesztését tekintené céljának. Sőt ellenkezőleg minden tantárgy az összhangzatos emberalakítás jegyében kér helyet a középiskolai művelődés körében.

A nemzetépítés időszakának második alapvető irányelve a *magyar nemzeti öntudat* kifejlesztése. Helytelen volna ebből a célkitűzésből arra következtetni, mintha a magyar közoktatásügy valaha is nemzetietlenné vált volna, vagy nem törődött volna eléggé a hazafias neveléssel. E téren nincs és a forradalmak rövid életű, a magyar tanárság lelkétől távol álló időszakát nem véve számba, nem is volt soha panaszra okunk. Mitette hát mégis szükségessé a nemzeti nevelés e fontos elemének fokozottabb hangsúlyozását?

A magyarság a nagy Habsburg birodalom keretében — minden közjogi önállósága mellett — nem élhetett öncélú nemzeti életet. Nemcsak a kényszerítő körülmények, hanem az adott viszonyok közt saját érdekei is arra utalták, hogy számos vonatkozásban nemzeti törekvéseit összeegyeztesse a birodalmi

szempontokkal. Ez volt az ára annak, hogy részese lehetett az európai nagyhatalmi állás előnyeinek. Nagymagyarország iskolai nevelésében is számot kellett vetni ezzel a körülménnyel. A világháború előtti nevelés egy nagy ország, viszonylagos jólétet élvező népének az adott körülmények között korlátozott célú törekvéseit állította az új nemzedék elé. A háború után a megkisebbedett ország szegénységben sínylődő népének a visszanyert önrendelkezés ellenére is a fennmaradásáért küzdő feladatait kellett a hazafias nevelés céljául tekinteni. A trianoni magyarság a sorstól ajándékba kapta a régi nemzeti törekvések nagy részének beteljesedését, de az ajándék a nemzet létéért folytatott súlyos küzdelmet hozott magával. A függetlenséget a nagyhatalmi állás elvesztésével, szegénységgel, ellenséges szándékú népek gyűrűjében való teljes elszigeteltséggel kellett megvásárolni. A nemzeti öncélúság ára idegen uralom alá került milliónyi magyar szomorú sorsa lett. Az önrendelkezés a sokoldalú gazdasági függés béklyói között látszattá zsugorodott. Más volt magyarnak lenni Trianon előtt, mint utána, s a megváltozott nemzeteszmény követelte meg, hogy az iskola fokozott nyomatékka álljon sorompóba az új céloknak az ifjúság lelkében való meggyökereztetése, az új feladatoknak megvilágítása, az új kötelességeknek akarati elvállalása érdekében. Ezért kell az elesettség után az ifjúságban újból megerősíteni a nemzeti öntudatot, megacélozni a hazafias érzést, a múlt és jelen fokozott megismerésével elmélyíteni a magyarság jövőjébe vetett hitet. Milyen intézkedések szolgáltak mindezek megvalósítására?

Az első lépés volt a nemzeti lélek tükrének, a magyar irodalomnak behatóbb élményszerű ismertetése az ifjúsággal. Az irodalmi oktatás elszakadt az addigi elemző, kategóriák megállapítására törekvő, az irodalom szépségeit a részekre bontásban kereső, előre megállapított tudományos elveknek a műben való megtalálását kutató tanítási módtól és a tárgyalás középpontjába a taglalás helyett magát az írásművet állította. Kitarja a tanuló lelkét, hogy megérezze az író, a költő lelkiségét, átélje érzéleml világát, magáévá tegye gondolatjárását. A nemzeti élet mozzanatainak, a magyarság mindenkori törekvéseinek az írók lelkén átszűrődő vetülete az ilyen megismerésen át bizonyára eltörülhetetlenül vésődik az ifjúság lelkébe és visszhangot támaszt a saját életében is. Az új irányzat nemcsak a tárgyalás megváltozott módjával, hanem a tárgyalási anyag kiszemelésével is a magyar lélek formálására törekszik. Ezt teszi, amikor különös gonddal válogatja ki a magyar nép és a magyar élet megismerésére alkalmas írásműveket.

A történelem tanítása egészen újszerű beállításával szintén a nemzeti öntudat, a hazafias érzés fokozásának szolgálatába állt. A történeti oktatás középpontjába a magyarság sor-

sának megismerését teszi, és — mint az 1934. évi XI. törvény-cikk indokolásában olvassuk — „a világtörténetnek, helyesebben a német—római birodalom körül forgó európai történetnek háttérbe kell vonulnia a nemzeti történet alaposabban kiépített tantárgya mögé. A nemzeti történetet kell bővebben és részletesebben tanítani, mindenkor kapcsolatban a magyar történet szinkronisztikus háttéréül szolgáló világtörténeti események és helyzetek ismertetésével.”

A nemzetismeret elmélyítését célozza, hogy a magyar lét alapjául szolgáló magyar föld megismerése, a földrajz valamennyi iskolában fontos szerepet nyert. Ugyancsak ebből a célból bővültek ki tanterveink az állami, gazdasági és társadalmi élet jelenségeinek ismertetésével.

Bár a nemzeti tárgyak elsősorban alkalmasak a magyar öntudat kialakítására, mégis hiányos és egyoldalú lenne a tanulók nemzetismerete, ha csak ezekre a tárgyakra korlátozódnék a nemzeti nevelés. Az általános utasításokból és az összes iskolafajok részletes tantervi útmutatásaiból oldalakra terjedő idézetekkel igazolható, hogy a nemzeti nevelés valamennyi tárgyban előtérben áll. Minden tanárnak arra kell ugyanis törekednie, hogy a tanuló tantárgyán át megismerje a magyarság értékeit, tisztelje és amennyire erejétől telik, kövesse, utánozza őket.

Különös jelentőséget kap a nemzeti összetartozás tudatának kialakítása a gazdasági szakiskolákban. A gyakorlati élet mindennapi feladataiban való elmerülés könnyen elhomályosíthatja e feladatok mögött álló nemzeti célokat, az anyaggal való folytonos küzdelem egyhamar eltompíthatja a lelket a magasabb eszmények keresése iránt, a szaktudás nem egyszer háttérbe szoríthatja a nemzet megismerésére való törekvést. Ezek azonban a nemzet egyetemes szempontjából veszedelmes jelenségek, amelyek méhükben hordozhatják a nemzeti célok megtagadását, az eszményektől való elfordulást, a nemzeti összetartozás meglazulását és mindezek folyamánként a nemzetközivé válást, az egyéni vagy osztályérdek előtérbe helyezését a nemzet nagy feladataival szemben. A magyar iparos, magyar gazda, magyar kereskedő lelkét át kell itatnia annak a tudatnak, hogy a „magyar” jelző nem a véletlen okozta földrajzi helyzetet, hanem lelki hovatartozást jelent, hogy egyikük sem világpolgár, hanem a Kárpátmedence szentistváni egységének munkása, hogy szaktudásuk nemcsak megélhetési lehetőséget nyit számukra, hanem a magyar élet nagy feladatainak megoldására is kötelezi őket. Éppen ezért az iskola legelsőrendű feladata, hogy a gazdasági életpályákra hivatott ifjúság gyökeresen megismerje a magyar életet, megszeresse magyar voltát és önfeláldozóan vállalja az ebből folyó kötelezettségeket. Ennek érdekében történt a nemzeti tárgyak óraszámának felemelése és a gondoskodás arról, hogy a gaz-

dasági élet annyifelé ágazó vonatkozásaiban közös nemzet-szemlélet, azonos nemzeti érzés és egyforma magyar kötelességtudat egyesítse a gyakorlat munkásait. Ennek elérésére lett egyenlővé az összes gyakorlati irányú középiskolákban a nemzeti tárgyak óraszámra és azonossá e tárgyak tanítási anyaga.

A sok közül még csak egyet emeljünk ki: a magyar nyelv védelmét. A régi jelige, hogy a nemzet nyelvében ál, ma sokszorosan jelentőssé vált. Napjainkban nem is annyira az idegen nyelvek behatásával szemben kell küzdenünk, hanem a belső romboló törekvésekkel kell felvennünk a harcot. A magyarságtól távol álló lelkiség tervszerű nyelvrontással igyekszik ezt a végvárat megvívni, amikor idegenszerű mondatszerkesztéssel, tőlünk távol álló alvilági kifejezésekkel, nyelvünk szellemétől eltérő kicsavart szóalkotásokkal, ismeretlen nyelvből kölcsönzött szavakkal és különösen a magyar nyelvvel teljesen ellenkező hangsúlyozással akarja kivetkőztetni nyelvünket tisztaságából és főleg magyarságából. Az iskola minden eszközzel és minden módon részt vesz a nyelvvédelem munkájában és ezt a tevékenységet azzal a meggyőződéssel folytatja, hogy vele magyarságunkat erősíti.

A nemzetépítés időszakának harmadik vezető irányelve a *gyakorlatiasság szellemének térfoglalása*. Ez nem az első Ratio Educationis óta jól ismert hasznossági elvnek feltámasztását, sem a didaktikai materializmus és formalizmus soha nem múló vitájának újabb fordulatát jelenti, hanem kiegyenlítő törekvés a tanítás anyaga és a hozzá fűződő képző értékek között. Célja, hogy bevigye az élet lüktetését az iskolába anélkül, hogy ezzel megrontaná a nevelés megszentelt hagyományainak érvényét. A tanulót szoros kapcsolatba akarja hozni a mindennapi élet kérdéseivel, anélkül, hogy feláldozná az iskola higgadt nyugalma. Ki akarja nyitni a tanuló szemét a gyakorlati kérdések meglátására, de megtágítja látószögét az ezek fölött álló eszményekkel. Nem küszöböli ki az elméletet, de jelentőségét a gyakorlati élet feladatainak megoldásával világítja meg. Nem kerülteti el a tanulókkal az elvi magaslatokat, de nem nyilvánítja banauziának az ismeretek alkalmas felhasználását sem, sőt éppen erre igyekszik rászoktatni a tanulókat. Nem aszerint értékeli az ismereteket, hogy hasznosak-e vagy sem, de hasznos voltukat nem tekinti hátránynak. Teret enged az iskolában a hasznos dolgoknak is, de megköveteli, hogy idomuljanak a lélekalakítás nehéz feladatainak követelményeihez.

A gyakorlatiasságnak így módon értelmezett szempontja lényeges újítást eredményezett magában az iskolarendszer felépítésében, amikor az 1838. évi XIII. törvénycikkkel a középiskolák sorába emelte a középfokú szakiskolákat. A középiskola fogalma addig az elméletiség szigorúan körülbástyázott

erődje volt. Két évtizeddel azelőtt művelődéspolitikusok, iskolaszervezők és nevelők még egyaránt tiltakoztak a merész gondolat ellen, hogy az életre előkészítő gazdasági iskolák is a középiskola fogalomkörébe tartozzanak. De a magyar élet megváltozott körülményei kényszerítő erővel nyitották meg a bűvkört, hogy helyet szorítsanak a gimnázium, mint elméleti középiskola mellett a szakiskoláknak, mint gyakorlati középiskoláknak. Kétségtelen, hogy ezzel kitágult a „középiskola” eddigi fogalma, de az iskolapolitika szándéka szerint nem színvonalban kapott lépcsőzetes tagozást, hanem jellegben párhuzamos megosztást. Nem a gimnázium tekintélyét kívánta a törvényalkotó és vele a nemzet csökkenteni, hanem a gyakorlati életpályákra való felkészülés jelentőségét emelni. A törvény végrehajtása során a gyakorlatiasság szelleme újabb fontos nemzetnevelő mozzanatot értelt és pedig a testi munka megbecsülésére való nevelést. Azzal, hogy a gazdasági középiskolákban a kötelező rendes tárgyak közé kerültek a gyakorlatok, hogy maga a törvény is intézményessé tette a tanulók nyári üzemi és munkagyakorlatait, hogy a gazdasági középiskolákban az érettségi vizsgálat eddigi két része, az írásbeli és szóbeli mellé egyenrangú harmadik részként sorakozik a gyakorlati vizsgálat, az iskolapolitika arra törekedett, hogy a testi munkát a szellemi munka mellé állítsa, mintegy megneemesítse, megbecsülésben részesítse. Gondoskodás történt viszont a részletes útmutatásokban kifejtett módszeres elvek útján arról, hogy az iskolába ily módon bevonult testi munka, ne a lélek eldurvulására vezessen, hanem az összehangzatos embernevelés újabb eszközévé magasodjék; másfelől arról is, hogy a testi munka a hivatásra való előkészület komoly próbaköve legyen és ne fajuljon el céltalan, pepecselő játékká.

A gyakorlatiasság szelleme azonban nemcsak az élet iskoláiban érvényesült ezek rendeltetésének természetes következményeként, hanem bevonult az elméleti oktatás fellegvárába, a gimnáziumba is. Nincs itt szó a gimnáziumi tanulmányok elsekélyesítéséről, még kevésbbé az örök emberi eszmények félretolásáról. Ellenben új színezetet kapott az oktatás egyrészt újabb tantárgyak bevezetésével, másrészt meglévőkhöz anyagának új szempontok szerint való kiszemelésével, végül pedig az anyag feldolgozására vonatkozó módszeres elvek megújításával. Ezt a célzatot tükrözi a közgazdasági ismeretek beállítása a tanítás rendjébe. Ugyanerre vall több más mellett az élő idegen nyelvek tanításában a gyakorlati beszédképesség elsajátításra való törekvés, a természetismereti tárgyakban a tételek, eredmények gyakorlati alkalmazásának előtérbe helyezése és ugyanezekben a tárgyakban a tanulók gyakorlati foglalkoztatására irányuló munkáltató eljárás hivatalos szorgalmazása. Ennek a szellemnek következménye az iskolai önképzőkörök intézményes átszervezése és az irodalmi szakosztályok mellett

a természetismereti, repülőgépszerkesztő és más hasonló jellegű gyakorlati szakosztályok felállítása is.

A nemzetépítés időszakának nagy fontosságú negyedik irányelve az *egységes szempontok érvényesítése az oktatásügy egész területén*. Amint a történeti alakulás során a múltban felmerülő újabb és újabb művelődési igények egy-egy iskolafaj felállításához vezettek, az iskola önálló életet kezdett élni és a legtöbb esetben alig, vagy egyáltalán nem volt kapcsolata iskolarendszerünk többi tagjával. Ez az irányzat oktatásügyünk teljes széttagolására vezetett. Az egyes iskolafajták nem törődtek azzal, hogy milyen iskola előzi meg, vagy követi az ő munkájukat, igyekeztek önálló alapokra építeni saját életüket és féltékenyen őrködtek azon, hogy tevékenységüket saját szempontjaik irányítsák. Ezt az önállóságukat öncélúságnak is nevezték és e fellegvárukba visszahúzódva egészen elfeledkeztek arról, hogy az iskola nemzeti vonatkozásban sohasem lehet öncélú. Az iskola — bármilyen legyen is — nem magáért van, hanem az egyetemes nemzeti célokat szolgálja és éppen ezért működését e célok irányítják, életét a közös feladatok szabályozzák, eredményei befolyásolják az iskolarendszer többi tagjának munkáját. Ugyanannak az iskolarendszernek különböző tagjait a művelődés fejlesztéséből rájuk eső részletcélok szoros kötelékekkel fűzik egymáshoz és e részletcélok sohasem lehetnek egymástól függetlenek, mert csak együttesen adják meg a nemzet műveltségének teljességét. De összeköti őket a tanulóiifjúság is, amely egyénenként és pillanatnyilag csak egy iskolában van ugyan, de másiktól jött és esetleg másikba fog távozni. Már pedig a tanuló fontos érdeke, hogy tanítója-tanárja ismerje a megelőző iskola munkáját és törődjék azzal, ahová a tanuló esetleg távozni fog. Érdeke nemcsak azért, hogy tanítója-tanárja zökkenésmentesen vezesse őt iskolai életének újabb területén, hanem azért is, hogy felmerülő nehézségeinek okát meglássa, őt ezek ismeretében támogassa, életcéljának megválasztásában és elérésében tanáccsal segítse. De érdeke a tanárnak is, mert a maga munkája csak akkor lesz eredményes, ha tudja, mire lehet és kell építenie, ha a maga művelő feladatát tisztán és világosan látja, még pedig nemcsak a szemellenző résén át a maga sajátos területén, hanem széles látókörben az egész művelődés kiegészítő részeként.

Nem járhatnak önálló úton az egyes iskolafajok azért sem, mert a nemzet szellemi erőforrásaival való helyes gazdálkodás minden időben megköveteli a szellemi javak tervszerű elosztását. Nem lehet megengedni, hogy a pillanatnyi esetlegeségektől függően szellemi értékek, vagy ezek ígéretei elkallódjanak, vagy pedig hivatlanok jussanak olyan iskolai bizonyítványok birtokába, amelyekkel képességeik nincsenek arányban. A műveltség kisebb vagy nagyobb mértékében való igazságos részesedés nagy felelősséggel járó kérdése csak úgy re-

mélhet helyes megoldást, ha az egyes iskolafajok közös együttműködéssel vállalják a kiszemelés, irányítás, a kapuk tágításának vagy szűkítésének sokszor nagyon nehéz feladatát. Mert az emberi nem természetében rejlik, hogy nem elégszik meg a törekvései elé állított akadályok tiltó szavával, hanem azok elkerülésével más utakat keres. Ebben a keresésben kell az egyes iskoláknak kézről-kézre dolgozniuk és a tanulónak a rideg elutasítás helyett a helyes utat megmutatni. Amikor ez történik, nem szabad a műveltség egyes területeit lattal mérni. Nem engedhető meg, hogy az egyes iskolafajok közt a kasztrendszerhez hasonló rendi öntudat alakuljon ki, amely az iskola munkáját nem a becsületes eredmények alapján, hanem az iskolának az egész rendszer lépcsőjén elfoglalt helye szerint, vagy a tanerők képzettségének foka alapján ítéli meg és értékeli. Tanító és tanár, akármilyen iskolában tanítson, egyformán a nemzet jövőjének munkása és jól végzett munkájával egyaránt kiérdemli a megbecsülést. Ezért is közelebb kellett hozni az egyes iskolafajokat egymáshoz, hogy kölcsönösen megismerve egymás munkaterületeit, megértsék egymás nehézségeit és tiszteljék egymás munkáját, eredményeit.

E fontos célok érdekében történt az egész oktatásügy egységes alapokra fektetése. Az első lépés ennek megvalósítása során az 1935. évi VI. törvénycikk megalkotásával a közép-fokú tanügyi hatóságok felállítása és a tankerületekre osztott ország összes iskoláinak a tankerületi királyi főigazgató hatáskörébe való utalása volt. Ezt követte az egységes irányítás biztosítása végett a minisztériumban a pedagógiai osztály felállítása, amely az összes iskolafajok elvi természetű ügyeit intézte. Ezzel karöltve járt az igazgatás szervei mellett a hivatalos tanácsadás országos megszervezése. Így nyert az 1871 óta királyi rendelet alapján működő Országos Közoktatási Tanács az 1935. évi VI. törvénycikkben törvényes megalapozást és ugyanezzel a törvénycikkkel születtek meg a tankerületi királyi főigazgatók tanácsadó testületei, a tankerületi közoktatási tanácsok is. A szervezeti változások sorát bezárta az 1941. évi XII. törvénycikk, amely mentesíti a minisztériumot az aprócseprő, jelentéktelen ügyviteli intézkedések mindent elsöprő terhe alól és intézésüknek a főigazgatók hatáskörébe utalásával felszabadítja a központ idejét és erejét az elvi irányítás feladataira.

Ezeknek a törekvéseknek vonalába tartozik a történeti egyházak iskolai önkormányzatának egységes szellemben való törvényes biztosítása. Közismert dolog, hogy a protestáns felekezetek már az 1790. évi XXVI. törvénycikkben biztosították iskolai téren is önrendelkezési jogukat, így védekezve a felvilágosult abszolutizmus légkörében megizmosodó állami beavatkozás ellen. A katolikus egyháznak, mint az akkori államvallásnak, nem volt oka jogait az „apostoli” király „legfőbb fel-

ügyeletétől" félténie és így nem is törekedett azok biztosítására. Mikor azonban a katolicizmus államvallási jellege megszűnt, hosszú időközön át jogegyenlőtlenség állandóan fenn. A protestáns iskolák önkormányzatával szemben ugyanis a katolikus iskolák az államhatalom közvetlen vezetése alatt állottak. Bár a katolikus iskoláknak sohasem volt emiatt panaszra okuk, a jogegyenlőséget mégis előbb vagy utóbb helyre kellett állítani. Ez történt meg az 1935. évi VI. törvényekben.

A felsorolt szervezeti változások mélyreható átalakító hatást gyakoroltak iskolaügyünkre. Megszűnt az egyes iskolafajták elszigeteltsége. A tantervek szerkesztésében azonos nemzetnevelési elvek érvényesültek. Az egyes iskolákban az azonos elnevezésű tárgyak tanterve azonosokká váltak, hacsak az illető iskola sajátos célkitűzése nem kívánt különös elvi eltérést. A nevelés és oktatás egyetemes szempontjainak érvényesítése végett az általános utasítások hatályát a gimnázium mellett fokozatosan a többi iskolára is kiterjesztették. Nemcsak a nevelés alapelveiben és az oktatás módjában, hanem az ügyvitelben is érvényesült az egységesítés. Az egyes iskolák belső életét szabályozó rendtartások az illető intézmény sajátosságaihoz folyó intézkedésektől eltekintve, azonos szövegűek és így az összes iskolák belső rendjét egyetemes szempontok irányítják. Az érettségi vizsgálat lefolyását is azonos ügyviteli rendelkezések szabályozzák. Az egységesítés külsőségekre is kiterjedt és a papír szabványosításával kapcsolatban az iskolai nyomtatványok, űrlapok, stb. alakjukban, beosztásukban egyformákká lettek.

A nemzetépítés időszakának nem csekély jelentőségű feladatává lett a *leánynevelés* ügyének régóta esedékes megoldása. A múlt században megindult nőmozgalmak és a nők politikai jogainak kivívása óta, mint világszerte, nálunk is az volt a lányok nevelésének főkérdése, hogy a fiúkéval egyenlő színvonalú műveltségre tegyenek szert. A házasság szentségi kötelékének fokozatos meglazulása és a gazdasági viszonyok rosszabbodása vetette fel a lányok nevelésének második nagy feladatát, önálló kenyérkeresetre való előkészítésüket. A két szempont hamarosan összeforrott és mivel a lányokra nézve mindinkább életbevágókká váltak, hovatovább háttérbe szorult a lányok sajátos élethivatása, a háziasszony, a feleség, a családanya feladatainak való előkészítés. Előtérbe került a „képesítés” hajhászása. A társadalom hajlandó volt leányait bármily tanulmányokra is bocsátani, csak lebegjen szemük előtt a mindent megoldó bizonyítvány, az „állást” biztosító oklevél. Így módon a lányok oktatása hamarosan a fiúiskolák párhuzamosan haladó függvényévé vált és minden olyan törekvés, amely eltérő, más utakra igyekezett volna a leánynevelést terelni, előbb vagy utóbb csődbe jutott. A felsőleányiskola és a leánykollégium intő példája eléggé bizonyítja ezt. Így

lett a nő, akit Isten élettársnak szánt a férfi mellé, vetélytárs a férfinak az élet küzdőterén.

Amíg a gazdasági helyzet megfelelő elhelyezkedési lehetőséget biztosított, a nő felsorakozása a munkaerők között bizonyos előnyökkel is járt, mert sok férfierőt szabadított fel a nagyobb munkaterületek, nehezebb feladatok számára. De mihelyt a gazdasági válságok következtében a munkahelyekért való versengés kenyérkérdéssé lett, a nő vetélkedése veszedelmessé vált. A nő az esetek legnagyobb részében nem családfenntartó és így munkabérigényei kisebbek az egész családjáért dolgozó férfiánál. Válságos gazdasági viszonyok között pedig a munkabérkérdés mindig súlyosabban esik latba a tőke szemében, mint a szociális kérdés. Másfelől a nő nem egyenlő fegyverekkel áll a porondra a férfival; női mivoltát munkahelyén is előtérbe helyezi és sajnálatosan sok esetben ennél fogva előnyben részesül a férfival szemben. Ennek viszont a társadalom szempontjából rendkívül veszedelmes kihatásai lehetnek. A férfi mind nehezebben jut munkaalkalomhoz és így a családalapítás is válságba kerül. Másfelől az a nő, aki hivatali munkájával könnyedén gondoskodik saját maga létfenntartásáról, eltávolodik a családi gondolatától. De hol van a kivezető út?

A nevelés társadalomalakító erejében bízó iskolapolitikus megadja a választ: a jövő nemzedék megfelelő nevelésében. A leányok nevelésében gyökeres fordulatnak kell bekövetkeznie. Nem lehet a nőktől megtagadni azt a jogot, hogy ugyanolyan színvonalú műveltségre tegyenek szert, mint a férfiak, de a műveltség igazodjék természetes adottságaikhoz, lelki alkataikhoz. Nem lehet elvenni tőlük a lehetőséget, hogy az élet változataival számolva, valamely kenyérkereső foglalkozásra is felkészüljenek. Sőt minden felelősségét átérző szülő kötelessége is, hogy leányát ne tegye ki a férjvadás bizonytalanságainak és adjon neki módot életpálya választására is. De ez ne legyen ellentétben istenadta hivatásával, ne homályosítsa el benne a családi gondolatot, ne állítsa szembe őt versenytársként a férfival. Mert ilyen terület is bőven akad tulságosan bonyolult életet élő társadalmunkban. Eltekintve a gyermeknevelési feladatok sokféle lehetőségétől, amelyek eddig is nyitva állottak a leányok előtt, itt vannak a kereskedelemnek és iparnak a női étellel kapcsolatos munkaterületei, hogy csak a divat szízfélé megnyilvánulását említsük. Azután számba jöhetnek a háztartásvezetés ma már nagy gondot és sok hozzáértést igénylő feladatai a magánháztartásokban, mint anyahegyettesek, házvezetőnők és még inkább a vendéglátó ipar, a tanulóotthonok, kórházak, női otthonok nagy üzemeiben, mint vezetőnők (directrice). Végül pedig ne feledkezzünk el a gazdálkodás, kertészkedés mindig biztos megélhetési alapot jelentő lehetőségeiről sem. Hány birtok jutott már illetéktelen kezek-

be, mert a családban nem született fiú, vagy mert a fiú más életpályát választott, a leány pedig nem értett a földdel való bánásmódhoz? Hány birtokos gondját, baját oszthatná meg oldalán a szakavatott feleség, ha vállalná a női lélekhez közelebb álló kertészkedés, baromfitenyésztés, tejkezelés irányítását és a férfinak sokszor oly terhes könyvelési, levelezési feladatokat? Hány más pályán működő férj helyett vehetné át az örökölt birtok kezelését hozzáértő felesége vagy leánya, és így újból feltámadna a most már sajnos csak regényekből ismert régi nagyszonyaink eszménye!

De halljuk az ellenvetést is! A mai leány nem akar visszatérni elődeinek életeútjára, mert lenézi és szakácsnőjének engedi át a konyhai munkát, nem talál lelki színvonalához méltó tartalmat a háztartás vezetésében, nem kíván versenyre kelni varrónőjével. Ezzel szemben nyomatékosan rá kell mutatni, hogy a tudomány haladása a háztartásvezetés különböző területeit sem hagyta érintetlenül. A helyes táplálkozás elveinek megállapítása, az egészséges étrend összeállítása, az élelmiszerek megfelelő megválogatása és tápláló elkészítésük ma már természettudományi vizsgálatokon alapuló komoly tudományos kutatás kérdéseivé lettek. Aki ezek eredményeit nem ismeri és nem alkalmazza, vagy egészségével, vagy pénzével fizeti meg mulasztását. A család helyes táplálkozásának irányításához ma már nem elég a múlt megszokott eljárásainak ösztönös követése, hanem szakszerű felkészülésre, a haladás útjainak állandó figyelésére van szükség. Ez pedig szellemi tevékenység, amely az érettségi bizonyítvány, vagy valamely oklevél megszerzése után is ad gondolkodásra, fejtörésre alkalmat. Nem kell külön szólni a család jövedelmének helyes beosztásáról, a számtartás fontosságáról, amelyek elhanyagolása nem egy család sorsának hajóját vitték már zátonyra. És vajjon akadna-e még valaki, aki a gyermeknevelés, gyermekgondozás lélektani és egészségtani alapokon nyugvó hozzáértésének szükségességében kételkedni tudna? Bőven van a családi kötelességek körében olyan tevékenység, ami szellemi téren is kielégítheti bármely mai leány és asszony magasabbra törő igényeit. Csak komolyan kell venni a kötelességeket és el kell határoznunk, hogy legjobb tudásunkkal akarunk neki megfelelni.

Ezek a gondolatok teremttették meg a leányliceumot, az ipari leányközépiskolát és a mezőgazdasági leányközépiskolát. Mindegyik iskola a családi gondolat jegyében született, megadja a kor követelte általános műveltséget és előkészít, a tanuló jövőjének biztosításához szükséges kenyérkereső foglalkozásra. Így a liceum a gyermeknevelést, az ipari leányközépiskola a szabás-varrást, a mezőgazdasági leányközépiskola a gazdálkodást, háztartásvezetést domborítja ki, mint önálló hivatás betöltésére való előkészületet. De emellett

egyik iskola sem hanyagolja el a családi feladatok többi körét és ezekből annyit közvetít, amennyire minden családayának szüksége van. Így a háztartási ismereteket tanítják a liceumban és az ipari leányközépiskolában, a nevelési ismereteket az ipari és mezőgazdasági leányközépiskolában és a szabásvarrást a liceumban és a mezőgazdasági leányközépiskolában is, de természetesen szűkebb keretekben, mint abban az iskolában, amely éppen az illető terület beható művelését tekinti sajátos céljának.

A nagy nemzetnevelő célt azonban nem elégítette volna ki, ha a családi gondolatban csak a felsorolt iskolák egyelőre aránylag már gyéresebb számú tanulói nőnek fél. Gondoskodni kellett e szellem térhódításáról azok részére is, akik 14 éves korukban abbahagyják szorosán vett iskolai tanulmányaikat és azokról, akik más iskolát végeztek. Ezt a célt szolgálta egyrészt a kétéves háztartási-gazdasági szaktanfolyam, másfelől pedig az érettségizettek egyéves háztartási-gazdasági továbbképző tanfolyamának megszervezése. Ugyanez a gondolat szülte azt az intézkedést is, amely lehetővé tette a kereskedelmi leányközépiskolában a háztartási ismereteknek rendkívüli tárgyként való tanítását.

A nemzetépítés időszakának művelődéspolitikájában ki-domborodik egy negatív törekvés is, még pedig a *szellemi túltermelés megelőzése*. Gyökerét megtaláljuk az országcsonkításban, megokolását pedig az egész világot végigseprő és bennünket sem kímélő gazdasági válságban. Oktatási intézményeinket a szellemi életpályákra törekvők soha nem remélt tömegei rohamozták meg és mennél kedvezőtlenebbül alakult a gazdasági helyzet, annál többen igyekeztek a közösségre hárítani a gyermekük jövőjéről való gondoskodást. Művelődésünk történetének szomorú emléke marad az oklevél hajhászás, a képesítés után való szaladás, mert nem a közműveltség általános emelkedését jelentette, hanem, mint minden túlmeretezett termelés, a színvonal önkéntelen süllyedését okozta. Még fájóbb nyomokat hagyott emlékezetünkben a szellemi erőknél az a fecsérlése, amely mérnököket villamos vezetőkké, tanárokat pincérekké, jogászokat kézimunkásokká tett a megélhetésért való nehéz küzdelemben. Ezek a szívfasztó jelenségek eredményezték az iskolapolitika területén egymást követő korlátozásokat, a felvételi vizsgálatokat, a rostavizsgákat, a szellemi életpályákra kevésbé alkalmasak kiküszöbölését célzó rendelkezések egész sorát, a képzés idejének felemelését, pl. a tanítóképzésnek öt évről hat évre való kiterjesztését, a tanulmányok megnehezítését, a követelmények emelését és a felvételek korlátozását. Valamennyi intézkedés a kényszerhelyzetből fakadó védekezés. A magyarság szerencséje, hogy ezt a védekezést megakasztotta az elszakított területek egyes részeinek visszatérése.

Ezzel köszöntött be — hisszük, hogy első szent királyunk közbenjárására — a *nemzetgyarapítás* időszaka és vele a sok öröm mellett az új feladatok, megoldásra váró kérdések sora. A világháború második szakaszába való szorosabb és tevékenyebb bekapcsolódásunk a feladatokat még megsokszorozza, a kérdések megoldását sürgeti és sok tekintetben megnehezíti.

Az iskolapolitika nem egyszer egymással ellentétes igények malomkövei közé sodródik. Egy-két példa magában is megvilágítja a felmerülő nehézségeket. A visszatért magyarság húsz éven át elnyomott művelődési éhségének kielégítése beléütközik a nagy tanárihiányba és az iskolaépületek hadicélokra való lefoglalásába. A nemzetiségek gyermekeinek neveléséhez megbízható és két nyelvet egyformán jól beszélő tanerők nagy számára volna szükségünk. De honnan vegyük őket? A hadrakelt sereg nem nélkülözheti a műszaki és egyéb irányban képzett szakembereket, ugyanakkor az ország haditermelése maga is fokozott mértékben szorul rájuk. Minden tényező: társadalom, hadsereg, termelés, szülő és gyermek végeredményben az iskolapolitika felé fordul, hogy a gyorsan változó idők igényeihez igazodva elégítse ki valamennyiök követeléseit.

Nem feladatunk ezuttal a pillanatszerű nehézségek sokszor kényszerű elhárításának módjairól szólni. Igyekszünk kihámozni azokat a vonásokat, amelyek jellegzetességük és maradó értékük miatt világot vetnek iskolapolitikai törekvéseinkre.

Az ország egyes részeinek visszacsatolásáért folytatott küzdelem minden magyar lelkében felkeltette és meggyökerezett a meggyőződést, hogy a visszaszerzett területek megtartása és a magyarság további céljainak elérése csak egy úton biztosítható: a magyarság megerősítésével. A magyarnak erősnek kell lennie nemcsak a szellemi fegyverek birtokában, hanem a haza védelmében is. Elsősorban saját erőnk adja meg azt a tekintélyt, amellyel a többi nemzet sorában jogainkat, követeléseinket a leghathatósabban támogathatjuk. Ez a meggyőződés eredményezte honvédségünk fejlesztésének gyors ütemét, de ez vezette iskolaügyünk felelős tényezőit is, amikor a honvédelmi gondolatot az ifjúság nevelésének tengelyévé tették. Az első tapogatózó lépések már a trianoni megkötöttség idején kezdődtek, de céljuk akkor a katonai erejétől megfosztott nemzet fiatalságának védelme volt a lélek elpetyhüdése, az izmok ellanyhulása, a fegyelem meggyengülése ellen. A nemzetgyarapítás időszakában ez a cél kibővült a katonai előkészület szorosan vett feladatai mellett a magyarság hagyományos katonai szellemének, a szolgálatkész bajtársiasságnak, a hazáért való önfeláldozásnak, a férfias tettekre való akaratedzésnek az ifjúság lelkében való felszításával. A cél tehát nemcsak a test erejének fejlesztése, bizonyos testi edzettség megszerzése, hanem a lélek összes tulajdonságainak az



adott cél szolgálatában való nevelése, a régi, kipróbált, sok vihart megért magyar katonaeszmény megvalósítása. Ez a nagy nemzeti feladat egyetemes érvényű és éppen ezért nem lehetett elég, hogy az ifjúság bizonyos rétegére vagy csak egyes korosztályaira terjedjen ki, fel kellett ölelnie az egész magyar fiatalságot. A hazafias önfeláldozás kötelezettségei a nemzetet fenyegető veszedelmek mai terjedelmében nemcsak a férfiakra vonatkoznak, hanem más vonalon a nőket is érintik. Ezért újabban a honvédelmi előkészület a lányokra is kiterjed és sajátos lelkiségüknek, különleges feladataiknak megfelelően őket is megerősíti a nagy nemzeti kötelességek elvállalására. Így lett általánossá az ifjúság nevelésében az eddig sem hiányzó hazafias nevelés mellett a viszonyok következtében mind nagyobb nyomatékkal előtérbe lépő honvédelmi nevelés. A leventeintézmény, mint ennek egyik eszköze, megtalálta az utat az iskolához, az iskola pedig szervesen illesztette munkájába és vele együtt a honvédelmi nevelés többi velejáróját, a honvédelmi ismeretek tanítását, a mindennapos testnevelést és ami a legfontosabb, az ezeket mozgató szellemet magát is. Mivel pedig a katonai eszmények hordozója csak egészséges ifjúság lehet, gondoskodott a tanulók fokozottabb egészségvédelméről is. Ennek keretében született meg az iskolaorvosi intézmény, a tanulók rendszeres egészségvizsgálata és sportorvosi ellenőrzése. Mindezek együttvéve körvonalazzák a nemzetgyarapítás időszakának legjellegzetesebb irányelvét, a *honvédelmi nevelés* gondolatát.

Történelmünk nem egy szomorú példája int arra, hogy a fegyverek erejére egyedül nem bízhatjuk magunkat. A magyar katona sohasem hagyta el őrhelyét és mégis hányszor bukott el sorsunk, mert a küzdő katona mögött széthúzó elemek csökkentették a nemzet ellenálló erejét. Nem akarunk hinni sem turáni, sem egyéb átokban, mert bízunk a magyarság ősi életerejében, amely legalább is nagy veszélyek idején megtaláltatja mindenkivel a nemzeti kötelesség helyes útját. A nemzet jövőjéért felelős tényezőknek azonban számolniok kell az azzal a körülménnyel, hogy az ország határain belül más népek is élnek és a magyarság csak akkor biztosíthatja jövőjét, ha a birodalmi gondolat nagyvonalúságát megérti és gyakorlatban alkalmazni is tudja. E gondolat politikai, gazdasági és más vonatkozásainak megvilágítása nem ide tartozik, de fel kell említenünk művelődéspolitikai kihatásait. Napjainkban ezzel kapcsolatban gyakran halljuk a szentistváni eszme emlegetését, de kiki a maga egyéni magyarázatát igyekszik a szóhoz fűzni. Pedig leghelyesebb volna, ha a sors intő ujjaként követnők a nemzetgyarapítás tevékeny hősének és áldozatos vértanújának, Teleki Pálnak intő szavát. „Vallom, hogy mindenkinek vitathatatlan joga a maga anyanyelvét, ősi szokásait és tradícióit ápolni és a magyar államnak, mint minden

államnak, kötelessége más anyanyelvű polgárait ebben a törekvésükben támogatni, az ismereteknek anyanyelvükön való tanítását lehetővé tenni, sőt azt istápolni. A nemzeti kisebbségek kulturális egyenjogúsításának biztosítása szentistváni tradíció és egyben alkalmazkodás az európai élethez és ez az egyedüli helyes magyar politika.“

A trianoni Magyarországon a kisebbségi kérdés egészen más jelentőségű volt, mint ma. A békeparancs nyomán a magyarság tekintélyes tömegei jutottak kisebbségi sorsra, míg a maradékszámban más anyanyelvűek aránylag csekély számban éltek. Ezek nemzethűsége nem volt kétséges és törekvéseikben is igazodtak a magyar állameszméhez. A magyarság ebben az időben is kötelességének érezte a kisebbségi kérdés rendezését. Példát kellett ugyanis nyújtania a méltányos és igazságos megoldásra, hogy saját eljárása nyomán követelhesse a szomszédos országokban az elszakított magyarok jogainak elismerését.

Az ország gyarapodása után tekintélyes mértékben megnövekedtek a kisebbségek és most már a feladat súlypontja a hozzáuk került nemzetiségek művelődési igényeinek kielégítésére esik, mindkét fél: a magyarság és a kisebbség érdekében egyaránt. A nemzetgyarapítás időszakának második irányelve tehát a magyarság erősítése a *nemzetiségek művelődési jogainak elismerésével* és ezirányú törekvéseik védelmével, hogy az együttélésben gyökerező hűséggel elfogadják célkitűzéseinket és elvállalják az együvé tartozásból folyó kötelességeiket.

A nemzetgyarapítás az említettek mellett egészen új feladatokat is tűzött közzoktatásügyünk elé. Ezek egyike a magyarság védelme más ajkú népekbe való beolvadás ellen. A kisebbségek jogainak teljes tiszteletbentartása mellett ugyanis az érem másik oldalát sem szabad figyelmen kívül hagyni. Nem szabad megengedni, hogy a magyarság állományából akár egyesek, akár kisebb-nagyobb szigetek elmerüljenek a környező másajkú lakosság tömegében és magyarságuk lassú elvesztésével ezek számát növeljék. A zárt egységekben élő szigetekeken a helyzet könnyebb, mert a magyar iskola ellensúlyozza a szigetet ostromló hullámok betörését. De a nemzetiségek körében élő tisztviselők, állami vagy magánalkalmazottak gyermekei a mindennapi érintkezés következtében és csekély számuk miatt sokkal könnyebben veszik át a nyelvet és vele a szellemet. Fokozott mértékben kell tehát gondoskodni arról, hogy ezek a gyermekek magyar szellemben nevelkedjenek, nyelvük tisztasága az idegen nyelv elsajátítása mellett is megmaradjon. Ezért korunknak egészen új feladata a *szórványmagyarság védelme*. Ezt célozza a szórványok gyermekeinek összegyűjtése külön evégből felállított tanulóotthonok-

ban és a nemzetiségi iskolák mellett magyar tanító alkalmazása, ha legalább tíz magyar gyermek van a községben.

A nemzetgyarapítás fogalma nemcsak a számbeli növekedést, hanem a minőségbeli emelkedést is felöleli. A magyarság őseire az egyszerű, romlatlan falusi népben gyökerezik. Ez a kimeríthetetlen erőforrás hosszú idő óta egészíti ki a magyar élet felmerülő hézagait. Láttuk, hogy már a nemzetmentés időszakában e réteg felé fordul a figyelem, később pedig a nyolcosztályos népiskola felállításával ennek a rétegnek szellemi értékelésére irányult a törekvés. A színvonalnak ez az általános felemelése nagy nemzeti haladás lehetőségeinek csíráit melengeti, különösen mióta az 1940. évi XX. törvénycikkkel megnyílt a nyolcosztályos népiskolát végzetek előtt a közvetlen út a gazdasági középiskolák felé. Ennek az intézkedésnek célja a gazdasági életpályáknak friss életerővel, a magyarság töretlen utánpótlásával való feltöltése volt. A nemzet szellemi értékgyarapodására való törekvések akkor váltak teljessé, amikor a művelődéspolitikai irányelvei kibővültek a *tehetségvédelemmel*. A magyar társadalom alsóbb rétegei előtt mindig nyitva állott az út akár a legmagasabb szellemi polcokig is és művelődésünk története a példák gazdag sorával mutat rá a tehetség feltörekvésének eredményeire. De az út, amelyen az egyszerű nép egy-egy fiának meg kellett tennie, keserves erőpróbája volt az igazi rátermettségnek és az alkotásra hivatott erők tekintélyes részét kellett a hegyre feljutás szikláinak megmászásában elfecsérelni. Társadalmunk mindig elismerte az ezer nehézségen át útját a maga erejével kiverelkedő tehetséget, de sajnos többnyire csak akkor eszmélt rá, amikor már túl volt a küzdelmeken és kész ragyogásában mutatkozott meg. A nemzet értékeivel való helyes gazdálkodás megelőzi a felesleges erőpazarlást és nem elégszik meg a kivirágzott tehetség elismerésével, hanem felkutatja, amikor még bimbóban rejtőzik és segítségére siet a kifejlés nehéz munkájában is, még mielőtt erejét elfecsérelné, vagy kitartásban elgyengülve a nemzet nagy kárára elkallódnék. Az értékgyarapításnak ez a nagy kihatású tevékenysége indult meg a falusi tehetségmentés munkásságával és már az eddigi eredmények is a középosztálynak valóságos megerősödését ígérnek a jövőben az új elemek felszívásával.

Amint végigtekintünk egy negyedszázad közoktatásiügyi törekvésein, szinte megriadunk a mozgalmasságnak, a változottságnak, a célok gazdag egymásutánjának sokaságától. Bátoran kérdezhetnők, hogyan fér meg annyi törekvés, annyi szándék rövid huszonöt esztendő keretében? Nem fenyegeti-e közoktatásügyünket a túlművelés, a hajszoltság, a kifáradás árthatmas veszélye? Vajjon elég ok-e az idők mozgalmassága a szellemi területek gyorsan változó megbolygatására? Nem kel-

lene-e éppen a lelkiek terén ellensúlyozni a külső körülmények ingadozásait és a jelennel szemben legalább a jövő állandóságát biztosítani? Ezek az aggodalmak nem ok nélkül ébrednek a csendes szemlélőben és az iskola munkásai már régóta áhitozzák az állandóságot, a nyugalmas munka feltételeinek biztosítását. Szerencsére azonban a magyar iskolaügy alakulásában vannak szép számmal változatlan összetevők is, amelyek minden időben összeforrtak az iskolával és elmoshatatlanul rányomják ennek szellemére a folytonosság bizonyosságát. Ezek közül e helyen csak egyet emelünk ki, már csak azért is, hogy elmaradása félreértésre ne adhasson alkalmat és ez a *vallásos nevelés irányvonala*. A magyar iskola minden változás közben is gyökerében vallásos szellemű és munkájában az Istenhit közvetítője.

Loczka Alajos.

A cselekvések elemzése.

(Harmadik közlemény)

A cselekvések lefolyása. Impulzus és feszültség.

Mikor a cselekvések fő mozzanatait jellemeztük (v. ö. második közleményünket, ezen folyóirat XII. 5.—7. számában), rámutattunk arra az *időbeli tagozódásra*, mely szerint minden cselekvésnek van kezdete, középső szakasza és befejező része. Ezek a részek mindnyájan egyaránt fontosak és további feladatunk most ezen részek, szakaszok tüzetes elemzésében van. Legelőször a mindenfajta cselekvések kezdeti mozzanatait kell szemügyre vennünk.

Láttuk, hogy minden cselekvés valamilyen *szükségletből* fakad; de ugyanakkor megkülönböztettük a cselekvésnek azokat a kezdeti rugóit is, melyeket a *tendenciák, ösztönök, akarássindítékek, impulzusok* néven ismerünk és amelyeket az általános felfogás a vágyak néven ismer. Mindezek a lelki jelenségek és fogalmak egyaránt alkalmasak a cselekvés megindításának értelmezésére. Teljes jogosultsággal állíthatjuk tehát, hogy valamely cselekvést egy „szükséglet” indít meg, vagy pedig valamely „vágy”, vagy „impulzus”; ugyanígy beszélhetünk arról is, hogy valamely cselekvés „ösztönből” ered: esetleg mélyebb vagy felszínebb „tendenciából”, vagy „akarássindítékből” ered, stb. A lélektudomány feladata e nonton abban áll, hogy esetről-esetre megállapítsa valamely cselekvésnek határozott konkrét „ingerét”, azaz megindító kezdeti mozzanatát és belőle kiindulva értelmezze az illető cselekvés ter-

mészetét, annak típusát. De feladatai közé tartozik az is, hogy kimutassa ezen kezdő mozzanatok között a legfontosabbakat és különválassza azokat, melyek közülök csupán egyes cselekvési formákra érvényesek. Hogy mindjárt ezen utóbbi szempont szerint járjunk el, válasszuk külön azokat a cselekvéseket, amelyeknek lényeges és jellemző tulajdonsága az, hogy *indítékokon* (motivumokon) alapulnak. Ezek a szoros értelemben vett *akarási cselekvések*. Az akarási cselekvéseknek lefolyásában és legfontosabb alakulási mozzanatában az indítékok játszanak döntő szerepet; csak az akarási cselekvéseknél szólhatunk az „indítékok harcáról”, amelyek a döntést megelőzik, — míg más cselekvésekből az indítékok, mint sajátlagos rugók hiányzanak; pl. a pusztán ösztönös, vagy impulzív, vagy vágy-cselekvéseknél hiába keresünk igazi indítékokat. Igaz ugyan, hogy vannak oly pszichológusok is, akik az „indíték” szót sokkal tágabb értelemben veszik és használják, mint mi; ezek *minden* cselekvés kezdetén „motivumokat” látnak, és így a cselekvés általános „motivációját” egyszerűen egyenlővé teszik bármilyen kezdeti, megindító energia-mozzanattal¹. Sokkal helyesebbnek véljük azonban, ha az indíték szavát és fogalmát egyedül az igazi akarásfolyamatok jellemzésére foglalkozunk le, míg a többi cselekvések számára más jellegzetes indító mozzanatokkal állapítunk meg. Bizonyos, hogy az akarás-cselekvések az emberi tevékenységek nagy területének nagyon kiemelkedő és fontos részét teszik, de tévedés volna azt gondolni, hogy *minden* cselekvés: akarás-cselekvés. Ebből következik, hogy az akarási cselekvések — a döntések, elhatározások — indító rugóit is el kell különítenünk más természetű cselekvések hasonló indító mozzanataitól.

Az akarás indítékainak mivoltáról és azok jellemző tulajdonságairól újabban *N. Ach*² és *P. F. Linke*³ tettek figyelemreméltó megjegyzéseket. *Ach* jelzi, hogy megfigyelhetünk olyan lelki tényezőket is, amelyek „meghatározzák ugyan cselekvéseinket, de mégsem mondhatók motivumoknak”; ilyen pl. valamely mozgást kiváltó inger, egy fényjel, amelyre következik egy előre megállapított mozdulat (mondjuk: egy billentyű lenyomása valamilyen lélektani kísérletnél). Az ilyen kiváltó ok csupán „alkalom” a cselekvésre. A cselekvés igazi indítóka *Ach* szerint nem a fényjel, hanem a kísérlet előtt megfogalmazott azon *szándékunk*, hogy a billentyűt mozgásba fogjuk hozni.⁴ *Linke* pedig még azt is kíváncsún tartja

¹ V. ö. pl. *Woodworth*: Psychology. 9. kiad. 1937. XII. fejj.: Motivation.

² Zur neueren Willenslehre. (Bericht üb. d. XV. Kongress d. deutschen Ges. für Psychologie. 1937. 125. kk. II.)

³ Wille, Erkenntnis u. Auxiliarmotiv (u. o. 160. kk. II.)

⁴ I. h. 126. l.

a fentebbi megkülönböztetés mellett, hogy csak *tudatos*, nem pedig tudattalanul is ható indítékainkat nevezzük csupán „motivumoknak”¹. Bármiképen fogjuk is fel azonban a szóban forgó kérdést, annyi bizonyos, hogy indítékon ezek a lélektudósok csak az *akarati elhatározásban* szereplő mozgató rugókat értik, épúgy, mint Pfänder, Fröbes és mások is, akik szerint az indíték az az „alap, aminél fogva, ami miatt valamit akarunk”.

Az akarati cselekvések rugói tehát az indítékok. A többi cselekvéseknél a *végő* rugót az *impulzusban* pillantjuk meg. Az impulzus az a cselekvést közvetlenül létesítő, utolsó ok, melyet mindig valamely *alkalom* hoz mozgásba és amely távolabbról valamely ösztönön, tendencián nyugszik. Helyes tehát, ha egyes cselekvéseket „ösztön-cselekvéseknek” nevezzük el s ezzel azt jelezzük, hogy azok az ösztönből erednek (nem pedig megfontolásból, akarásból); de sohasem feledkezhetünk meg arról, hogy az ösztön, melyből ezek a tevékenységek fakadnak, csupán a legtávolabbi, végő forrást jelentik, míg a közvetlen cselekvési rugó valamely alkalmoszerű indíték, amely a cselekvést valóban kiváltja, és a szükséges képességeket mozgásba hozza. A „táplálkozási ösztönből” pl. igen sok konkrét cselekvés származik az emberi és állati világban; de az ösztön maga csak nyugvó diszpozíció, készség, felkészültség a szervezetben; ahhoz, hogy belőle valódi cselekvésfolyamat induljon meg, szükség van arra, hogy az élőlény *keresse és meglássa* az élelmet (alkalom) és hogy ez a látás kiváltsa a szükséges mozgásokat, stb. Ezt az alkalmoszerű indítást nevezzük impulzusnak, az ösztön-cselekvés közvetlen előidézőjének. — A motivumok is: impulzusok; minden motívum impulzus, — de megfordítva már nem mondhatjuk el ezt a tételt, nem minden impulzus: indíték. — Vannak oly cselekvéseink, amelyeknél a közvetlen indítást a *vágyban* lehet megállapítani. Nem minden cselekvés fakad vágyódásból, tehát a vágyat nem tekinthetjük a cselekvéselméletben oly általános kezdőmozzanathnak, mint az impulzust, vagy a szükségletet. A vágy ugyanis azt az esetet fejezi ki, mikor *nincs alkalmunk* képességeink gyakorlására, hanem tendenciáink, ösztöneink, szükségleteink vannak, anélkül, hogy beteljesülhetnének; ha tehát a szükségleteink elé külső vagy belső akadályok tornyosulnak, s őket megakadályozzák, akkor beszélünk vágyódásról. A vágyak tehát meggátolt, megghiúsított impulzusoknak is nevezhetők, melyeket azonban ezek a belső vagy külső akadályok nem tüntetnek el végképpen, hanem csak elnyomnak és amelyek ennek következtében tovább élnek és magukat mindenáron érvényesíteni törekcszenek. E mindenáron való érvényesülésnek következményei azok szerint az *akadályok* szerint osztályozhatók, amelyek

¹ I. h. 162. l.

a teljes cselekvést gátolják; a belső gátlás a vágy elnyomásában, elfojtásában áll, ami vagy sikerül teljesen vagy nem; ha nem „feledjük el“, vagy győzzük le“ teljesen és tökéletesen a kezdeti vágyat, akkor a legkülönbözőbb közeli vagy távolabbi következményeivel számolhatunk, minők: a harag, a szomorúság, a fájdalom, sülyedt hangulatok, fóbiás állapotok, stb. Bizonyos értelemben igaz az a tétel, hogy „az ember lelki története vágyainak története“. De nem minden cselekvésünk ered vágyódásból, — hanem vannak olyanok is, melyek impulzusokból származnak, oly impulzusokból, amelyek teljes értékűek és nem áll külső akadály vagy belső gátlás megvalósulása előtt.

Figyelembe véve tehát fentebbieket, azt az általános tételt állíthatjuk fel, hogy *minden cselekvés kezdetén valamely impulzust látunk* működni, — akár akaratit indíték, akár más természetű impulzus (pl. ösztönön alapuló), akár vágyódás legyen is az. Ez a cselekvések megindulásának legfontosabb mozzanata. Ehhez az első megállapításunkhoz azonban még más, további észrevételeket is szolgáltat a cselekvések elemzése.

Minden impulzushoz ugyanis —, de a vágyakhoz, indítékokhoz, szükségletekhez, stb. is — *érzelmek* tapadnak és azonkívül *előpételezések* (anticipációk) és hozzájuk *feszültségek* járulnak; ezek oly mozzanatok, melyek szintén nélkülözhetetlenek a cselekvések teljes megértéséhez. Szükséges tehát, hogy ezeket a fontos cselekvéslélektani fogalmakat is megvilágítsuk.

Minden impulzushoz bizonyos érzelmek is járulnak, — semmilyen emberi cselekvés megindulása el nem képzelhető legalább is az elemi *kellemes* vagy *kellemetlen* érzelmi anyanyelv hatásának beleszővődése nélkül. A közfelfogás szerint ezek az érzelmek, melyek impulzusainkat, indítékainkat, szükségleteinket, vágyainkat színezik, voltaképpen *rugói* a cselekvésnek. Általában azt szokták mondani a népies lélektan hívei, hogy minden cselekvést úgy tudunk csak magunkban vagy másokban felkelteni és lepergetni, hogy „felkeltjük a megfelelő érzelmeket“, „hatunk az illető egyén érzelmeire“ és akkor önkéntelenül beáll a cselekvés. Ebben a népies és népszerű gondolatban van némi igazság, de a helyes utat mégsem találja el. Nem az érzelmek, az impulzusok ezen kísérő mozzanatai, indítják meg valójában az emberi cselekvést, hanem az impulzusokhoz tapadó és belőlük sarjadzó egészen más lelki összetevők: a *lelki feszültségek* a cselekvés további döntő mozzanatai. Hogy tételünket világosabban láthassuk, szükségünk van még néhány további észrevételre.

Azok közé, kik a lelki életben és a cselekvések lefolyásában nem az impulzus okozta lelki felkészültséget tartják elsőrendű fontosságúnak és fő értelmező elvnek, hanem az érzelmeket, közelebbről; az indulatokat és kellemes-kellemetlen ösérzéseket, tartozik a

kiváló gyógyító pedagógus és lélekbúvár *Hanselmann* is¹. Bevezető gondolatmenetében ugyanis kifejti, hogy nézete szerint „nem az impulzus (Trieb), hanem az érzelem első lelki valóság“, még pedig vagy a kellemes, vagy a kellemetlen, vagy a kiegyenlítettség alakjában. Ezekben az érzelmekben lappang a „kirobbanásra való törekvés“, tehát minden érzelem egyuttal indítást, impulzust (Antrieb) tartalmaz mindenféle mozgásokra és cselekvésekre (kivéve a reflex-mozgásokat.) Nem az impulzus és a belőle származó lelki feszültség vonja ezek szerint maga után a cselekvést, hanem az elemi, eredeti érzések, az „öslélek“. *Janet* szerint is az a feladatuk az érzelmeknek, hogy szabályozzák cselekvéseinket, — az érzelmek: „régulations d' actions“, a cselekvések szabályozói. Ez a felfogása az érzelmek szerepének a lelki életben annyiban mindenestre elfogadható, amennyiben az érzések valóban *jelzések*, — jelzik a szervezet és az egyén állapotát, hogylétét s ennek esetleges veszélyeztetettségét; intenek, figyelmeztetnek bennünket belső állapotainkra s ezek kellemes vagy kellemetlen voltára; ennyiben tehát valóban „kormányozzák“ cselekvéseinket. Az érzelmek lényege azonban nem ebben a figyelmeztető és jelző szerepükben keresendő. Az érzelmek lényegét *Volkelt*-tel²) az *én*-nek „feszültségtől mentes“, oktan állapot-szerűségét tudtunkra adó öneszmélésben kell megpillantanunk; ezek a szavak: „feszültségtől mentes, osztatlan állapotszerűség“ jellemzik az érzések igazi természetét, melyhez lényegük szerint *nem tartoznak hozzá* a dinamikus, mozgató, feszültséget keltő lelki mozzanatok. Már pedig éppen ezek indítják meg a cselekvést. A cselekvések nem azért indulnak meg és peregnék le bennünk, *mert* a kezdetükön álló impulzusok stb. érzelmekkel terhesek, — hanem azért, mivel feszültség jár velük. Erről az alábbiakban még bővebben kell szólnunk. Az érzelmek — pl. a kellemes állapot vagy a kín — jelzik ugyan összállapotainkat és ezért a cselekvések „szabályozóinak“ tekinthetjük őket, de nem belőlük támad, mint energiaforrásból a cselekvés. *Hanselmann*nak és másoknak tehát nem adhatunk teljesen igazat, mikor a cselekvések ösi, mozgató (dinamikus) rugói gyanánt az érzelmeket tüntetik fel. Az érzelmek a cselekvésekben nem elsődleges, hanem csak *másodlagos jelenségek és reaktív* jellegűek van: azaz feleletek gyanánt keletkeznek bennünk a külső hatásokra és magukra cselekvéseinkre.

Az emberi cselekvések indító erőit az eddigiek szerint az impulzusokban találtuk; ezek az első megindító (és érzelmekkel járó) mozgató erők azonban azért válnak ily hatásosakká, mert együtt jár velük bizonyos *lelki feszültség* és a cselekvés végének és céljainak *elővételezése*. A cselekvések teljes meg-

¹ Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters.

² Versnek über Fühlen und Wollen. 1930.

értéséhez ugyanis tudnunk kell, hogy azok mindig „intencionálisak”, azaz vonatkozásuk van valamilyen előttük álló, céljukat alkotó állapotára, vagy tárgyra. A cselekvések tehát mindig „ráirányulnak” valamire, ami tőlük különböző. Ez a jelleg a cselekvések lényeges vonásai közé tartozik. Tovább szöve gondolatainkat, arra kell rámutatnunk, hogy az impulzusokból, cselekvéseink ezen elemi rugóiból éppen a cselekvésnek ez a jellemzője, a *célszerű ráirányítottság hiányzik*. Az impulzusok úgyszólván „vakok”, — azaz a bennük felhalmozódó lelki energiát csak a saját egyedi jellegüknek megfelelő irányban és módon tudják érvényre juttatni. Az egyes impulzusok önmagukra hagyatva rendszertelen összevisszaságban lépnek fel a lelki élet mezején és zavarokra vezetnek; amint hogy „a impulzív emberben” tipikusan egyoldalú uralomhoz is jutnak a személyiség magasabbrendű összhangjának kárára. Az impulzusoknak tehát, hogy a személyiség egészébe beleszövődjenek, szükségük van felsőbb *kormányzásra és ellenőrzésre*, és ez a személyiség u. n. elővételezéseiből (anticipációkból) származik.

Az elővételezés (Lewin: „Vorwegnahme”) vagy szándék mindig a cselekvő személynek valamely *elérendő helyzetére* vonatkozik. Egész életünk folytonos elővételezések sorozata; életdrámánk egy végső nagy helyzet felé irányul: ez a fő anticipáció, az életcél, amely homályosan mindenki előtt lebeg s amelyet általában a „boldogság” fogalmában szoktunk összefoglalni. Az emberi életdrámának ezen fő elővételező tette azonban sok részlet-anticipációt foglal magában; amelyek egyenként konkrét helyzetekre vonatkoznak: ezek az „itt és most” elérendő életcélokat jelzik. Minden helyzet, tapasztalás, élmény, feladat, példa, ráhatás, inger, újabb és újabb elővételezések forrásává válhatik bennünk. Elővételezéseink annyifélek, ahányféle helyzetet és célt tudunk magunk elé állítani a megvalósítás gondolatával. Vannak helyes és téves elővételezések; ez utóbbiak közé tartoznak a bűnös és helytelen cselekvési helyzetek (pl. a neurózisok); de különböztethetünk pozitív és negatív elővételezések között is, valamint tényleges (aktuális) és lehetőség szerinti (potenciális) elővételezések között is. Az elővételezések nemcsak a valóságos cselekvésben, de az őket előkészítő érzelmi magatartásunkban is kifejeződnek. Minden elővételezésünk ennél fogva erkölcsi éniükben gyökerezik, — attól függnek, milyen személyiségünk értékmagva. Az elővételezések tehát a jövőre irányulnak és bizonyos várakozásokat keltenek bennünk. Elővételezéseink nemcsak tudatos életünkből erednek, hanem a tudattalan rétegéből is; innen van pl. a „komplexek” nagy jelentősége, melyek szintén jelentősen irányítják egész életdrámánkat. Az állatnak csak pillanatnyi, konkrét elővételezései vannak; az ember, különösen a magasabb rendű

ember nagy, átfogó elővételezésekben él, esetleg olyan nagyszabásúakban, melyeknek megvalósulása beláthatatlan messzeségekbe, esetleg az eszményi világba tolódik el és talán soha sem valósulhat meg. A kiegyensúlyozott és összhangzatos egyéniségben azonban a valós és lehetséges elővételezések nem lehetnek egymással ellentétben, hanem (teljes) összhangban vannak¹).

Mint már említettük, az ember élete, életdrámája egy nagy s benné sok kisebb elővételezésnek lejátszódásában áll. A nagy egyetlen anticipációnak felel meg az „életvágy“, „életösztön“, „boldogságvágy“ az emberi lélekben, mely egyébként nem csupán szexuális *libido*. És mivel az életvágy teljes kielégülése az emberi életben sohasem valósulhatott meg, innen van az, hogy mindenkinek részleteredményekkel kell beérnie, vagy pedig sokszor kárpótlásokkal, elfojtásokkal, szublimációkkal kell keresnünk a végső egyensúlyt.

Az elővételezések gondolatának során juthatunk el a cselekvések első főmozzanatában foglalt legfontosabb fogalomhoz: ez a *lelki feszültség*. A cselekvések igazi rugói az impulzusban adott feszültségek. Ameddig a lelki feszültség tart, addig a cselekvés nincs még befejezve, — addig folytonos az a nyugtalanság, kielégítetlenség, amely az impulzus nyomán keletkezett bennünk. Viszont megszűnik ez a feszültség akkor, ha a kezdeti szükséglet kielégült, a vágy beteljesült, az indítéknak megfelelően döntöttünk, stb. A feszültség ívének kiinduló pontja az impulzus, — vége és nyugvópontja a valamilyen kiegyenlítődés, a lelki egyensúly helyreállása, a kielégülés vagy lereagálódás. A lelki feszültség fogalmának elméleti kidolgozói: *Janet* és *Lewin* közül az utóbbinak gondolatait alkalmazhatjuk legjobban a cselekvésre, anélkül, hogy azokat egyszerűen átvennők.

Janet a „lelki feszültség“ valamely fokozatán azt a megvalósulási állapotot érti, melyben valamely tendenciánk juthat, kezdve a lappangás állapotán, folytatva a belső gondolat, majd a külső megnyilvánulás formáin. Ez a feszültségi elmélet, úgy véljük, nem abba a gondolatkörbe tartozik, amelyből a cselekvésemélet kiindul. — *Lewin*-nél² a feszültség fogalma alapvető és a cselekvésnek igazi nélkülözhetetlen magyarázója. Alapvető életfeszültségeink szerinte is egy-egy *szándékból*, vagy *elővételezésből* (*Vorname*) vagy *vágyból* erednek; lelki életünk jelenségeinek ezek az életfeszültségek adnak súlyt és jelentőséget. Ha egy inger, egy külső tárgy alkalmasan bekapcsolódik meglevő feszültség-rendszerünkbe,

¹ Az elővételezés ezen értékes és hasznos fogalmát *Sganzi*ni műveiből vesszük. V. ö. *Sganzi*ni: *Psychologie als Theorie des Verhaltens* (Zentralbl. f. Psychotherapie. Bd. 14. 1943. 321. kk. II.).

² *Vorsatz, Wille* u. *Bedürfnis*. 1926.

akkor egyszerre értelmet, fontosságot nyer számunkra; nem az inger közömbös, tárgyi erőssége vagy gyengesége a döntő, hanem annak alanyi jelentőséget, erőt, fontosságot a bennünk élő feszültségrendszerhez való viszonya ad. Ez a viszony teszi őket „felhívó jellegűekké” az egyén számára és ad neki súlyt, hatóerőt a lelki történetben akkor is, ha „önmagukban”, vagy mások számára gyengék és jelentéktelenek is. Viszont, ha a tárgyi világ jelenségeiből, ingereiből hiányzik ez a hozzá-viszonyodás a lélek feszültségi rendszeréhez, jelentéktelenek maradnak. Minden élmény vagy inger és benyomás jelentősége tehát attól függ, mily lelki történetességébe vagy személyi lelki körbe van bekapcsolva.

A mi felfogásunk és álláspontunk is megegyezik a *Leroi*-tól jelzett lélektani elgondolással. Mi is úgy véljük, hogy a lelki feszültségek, melyek egész életdrámánkat és annak egyes részeit mozgatják, az *elővételezésekből* *erednek*. Az emberi természettől belénk oltott és előre meghatározott elővételezési formák az élet és fejlődés folyamán maguktól jelentkeznek, megvalósulnak a belső és külső benyomások hatásai alatt. Feszültségeink magukba fogadják az impulzusokat és nekik irányt adnak; így válnak azok értelmesekké és így szövődnek bele személyiségünk egészébe. Az önmagában vak impulzus határozott irányt nyer; az ősimpulzus pedig az Élet totális elővételezése. Mint említettük, a lelki feszültségek, az impulzusokkal egyetemben emberi természetünk lényegéből és szerkezetéből fakadnak és ezért általában *kötött formában* jelentkeznek. Ilyen kötött alakú feszültség pl. a boldogságra való törekvés kényszere. Vannak azonban „szabad” feszültségeink is; ezek teszik lehetővé, hogy választhatunk egyes irányok, pl. a jó és rossz között: „Szabadon hűn és erény közt választhatni, mily nagy eszme” — mondja *Madách*. Emellett különböztethetünk *pozitív* és *negatív* feszültségek között is. Pozitívak azok a lelki feszültségek, amelyek *megfelelő* helyzetre találnak, hogy érvényesülhessenek, vagy ilyen helyzetet teremtünk számukra. A negatív feszültségeket jellemzi az ellenmondás, az összhang hiánya a lelki feszültség és az ember valódi helyzete között (pl. ha valaki oly helyzetben él, melyet utál, mely ellenkezik eredeti, egyéni, lelki feszültségeivel, hajlamaival, eszményeivel.) Ily helyzetben nem bírunk sokáig megmaradni lelki meghasonlás, összeütközés, nyugtalanság nélkül és pótló kielégüléseket keresünk, vagy menekülésben, idegességekben, súlyos hangulatokban, pótló és kompenzáló cselekvésekben, stb. kíséreljük meg feszültségeinket feloldani. A negatív feszültségeket a személyiség helyes nevelésének és gyógyításának érdekében fel kell oldanunk, a lelki konfliktusokat valódi kibontakozáshoz kell segítenünk, a lelki válságokat és nehézségeket becsültesen meg kell oldanunk, ha azt akarjuk, hogy a személyiség újra megtalálja önmagát, egyensúlyát, életének értelmét és boldog-

ságát. *Sganzzini* elmélete szerint ez abban áll, hogy a negatív feszültségeket, pozitívákra cseréljük át, azaz: az egész személyiséget átszervezzük, átstrukturáljuk, neki új irányt adunk. Ez úgy valósítható meg, ha a lelki feszültséget az illető személy észreveszi, öntudatosítja, saját értékeléseivel — végső állásfoglalásaival, értékrendszerével — összeveti, az ügynek személyes jelentőségét mélyen átérzi („tua res agitur“ — *Allers*), érdekelt-ségét a téves helyzetben, melybe került, elismerve, új elővételezések és ezzel új feszültségeket kelt fel magában. Ez a goethei „Stirb und werde!“ — a meghalás és újjászületés lelki folyamata, melyet az Evangélium is hirdet, mikor a régi ember levetéséről és az új embernek, új léleknek kialakulásáról szól. Jellemző, hogy az ilyen átalakító munkánál a feszültség legnagyobb fokra emelkedik akkor, mikor a folyamat a vége felé jár; ilyenkor szükséges, hogy az illető személyiség *én-jét* belevesse az átalakítás művébe, hogy az teljes sikerrel járjon.

Várkonyi Hildebrand.

Rokonszenv és ellenszenv.

A tanári hivatás problémaköréhez hozzátartozik a rokonszenv és az ellenszenv kérdése. Nincsen olyan ember, aki hatása alól teljesen ki tudná vonni magát. Magatartásunkat gyakran befolyásolja, néha tudatosan, néha tudattalanul. Igen sok állásfoglalásunk mögött észrevétlenül húzódik meg, mégis motívuma lehet döntő elhatározásainknak.

Gyakran beszélünk róla. Jelzőként rendszerint akkor használjuk, amikor nem tudjuk közelebről meghatározni, hogy miért tetszik vagy nem tetszik valaki vagy valami. Amikor nem tudjuk véleményünket racionálisan magyarázni, amikor nem mondható valakiről, hogy azért tetszik, mert szép, vagy okos, vagy művelt, stb., akkor azt mondjuk, hogy rokonszenves. S ha valaki nem tetszik, de nem találunk benne olyan hibát, ami objektív mérőeszközzel hibának tűntethető fel, egyszerűen ellenszenvesnek mondjuk. Az „ellenszenves“ és a „rokonszenves“ szavak mögött olyan értékítélet lappang, amiről rendszerint nem tudjuk, hogy min alapszik. Mivel azonban hajlamosak vagyunk arra, hogy irracionális magatartásunknak racionális magyarázatát adjuk, néha állásfoglalásainkat kibővítjük ilyesféleképen: „ellenszenves a beszédje“, „rokonszenves az arca“, stb. Ha már most tanulmányozni akarnánk az ellenszenvesnek mondott beszédet és a rokonszenvesnek nyilvánított arcot, erre azt vélhetnénk a legcélravezetőbb útnak, ha nagyobb számú egyén állásfoglalásából igyekeznénk kihámozni azokat az elemeket, amelyek megegyeznek. Az ilyen irányú kísérleteink nem járnának sikerrel. A mindennapi élet

tapasztalata azt igazolja, hogy az, akit valamely egyén igen rokonszenvesnek talál, a másik számára kifejezetten ellenszenves lehet, egy harmadik személy pedig rokonszenves és ellenszenves tekintetében az illetőről nem tud véleményt nyilvánítani.

Kétségtelen, hogy ezekkel a gyakori esetekkel szemben előfordulnak olyan esetek is, amelyeknél több ember véleménye valamely meghatározott egyénnel szemben érzett rokonszenv vagy ellenszenv tekintetében teljesen egyezik. Mivel azonban ennek a kisebb-nagyobb csoportnak az egyöntetű véleménye másokétól eltér, ez gyakran nem a kérdéses egyénre, hanem erre a csoportra jellemző.

Felvetődik már most a kérdés, hogy beszélhetünk-e általában a rokonszenves és az ellenszenves emberről. Van-e olyan rokonszenv-, illetve ellenszenvmegnyilatkozást kiváltó tényező, amely többé-kevésbé mindenkire hat, s amelynek nyomán „a” rokonszenves és „az” ellenszenves ember típusa megrajzolható volna. Nem kevésbé érdekes az a kérdés sem, hogy bizonyos embernek miért rokonszenves bizonyos egyén. Ezt kissé módosítva úgyis megfogalmazhatnánk, hogy vajjon mi lehet a kölcsönös rokonszenv és a kölcsönös ellenszenv megnyilatkozásának az alapja.

A kérdések megoldásához több úton juthatunk el. Kézenfekvőnek látszik az az eljárás, amely kérdőívre adott válaszok, vagy részletes jellemzések bekérésével igyekszik célhoz érni. De itt éppen annak az ismeretét tételezzük fel, amit még akarunk ismerni. Ezért vagy semmitmondó válaszokat kapunk, vagy olyan tulajdonságok stb.-nek a felsorolását, amelyek tekintetében ugyan mindnyájunk állásfoglalása egyezik, de nem valóságos indítékai a rokonszenv és az ellenszenvmegnyilatkozásnak.

Közelebb jutunk a problémához élménveink és magatartásunk intro- és retrospektív vizsgálata útján. A következő példa jellemzően világít rá a kérdésre: Egy tanár arról értesül, hogy K. tanítványa — aki neki ellenszenves — valami szabálytalanságot követett el. Mikor ezt megtudja, rögtön jelentkeznek rajta a felindulás testi kísérő jelenségei. Keze ökölbe szorul, homlokán az erek kitágulnak, arca vöröses színt ölt, hangja emelkedettebb, beszédje és mozgása aritmikus lesz. Gyors, szaggatott lépésekkel elindul a cselekmény színhelye felé. Utközben közlik vele, hogy a szabálytalanságot nem K., hanem a neki rokonszenves F. tanítványa követte el. Bár ez a szabálytalanság tényén nem változtat, mégis izmai feloldódnak, arcerei normális állapotukba térnek vissza, hangja lehalkul, beszédje, mozgása egyenletessé válik. A büntetést lehet, hogy éppen olyan súlyosnak szabja ki, mintha az előbbi gyermek követte volna el, de ez most nem is lényeges, a fontos az, hogy a két érzelmi állapot eltér egymástól.

Nyilvánvaló, hogy a két érzelmi állapot közötti különbség a rokonszenv és az ellenszenv következménye. Mindennapi életünkben ritkán kristályosodik ki ez ennyire szembeötlően, mert szeretünk érzelmi-állapotainknak s esetleges elfogult cselekedeteinknek nemesebb motivumokat tulajdonítani. Ritka az olyan önismerettel rendelkező ember, aki valakiről meg tudja állapítani, hogy neki ellenszenves, de egyébként kiváló.

A „jól kijövök vele”, a „pikkkel rám” megállapítások jó részt rokonszenv és ellenszenv kijelentéseknek tekinthetők, amint azt az élményeink s a viselkedésünk objektív vizsgálata sokszor igazolja. Támpont erre a környezetváltozás, mely a környezettel együtt a bennünket körülvevő rokonszenv- és ellenszenvhálózat megváltoztatásával is jár. Erre számos esetet is tudnánk felsorolni. Az esetek azonban az egyszerű tényfelsoroláson kívül nem sokatmondóak. Rávilágítanak ugyan a rokonszenv és az ellenszenv sorsformáló erejére, de mégsem tudjuk megmondani, hogy honnét, miből bukkannak elő. Mindenesetre gondolkodásra és teóriák felállítására késztetnek bennünket, ami gondolatfűzésünk további láncszeméül szolgálhat.

Ilyen tömör és velős teória a „similis simili gaudet” és az „ellentétek vonzzák egymást” tétele. Látszólag ellentmond egyik a másiknak, de mégsem tud egyik sem egyeduralomra jutni. Idézésük gyakorisága megközelítően egyforma, olyanira, hogy ez az egyenlő népszerűségük erősen szembeötlő. Melyiket halljuk többször, melyik fejez ki több igazságot, melyik a találóbbr; erre a kérdésre kategorikusan felelni nem tudunk. Ha nagyszámú egyént megkérdeznénk, a legtöbb válasz ilyesféleképen hangzana: „Vannak esetek, amikor az egyik s vannak esetek, amikor a másik idézetnek van igaza”. De, hogy mikor, melyik érvényes, arra vonatkozólag statisztikailag feldolgozható és felhasználható válaszokat nem kapnánk.

Ez az a pont, amin túl sem kérdőívekre adott válaszok vagy részletes jellemzések bekérésével, sem pedig intro- vagy retrospektív úton végzett vizsgálódásokkal lényegében nem tudunk tovább jutni. Tudjuk és érezzük, hogy van valami a közszájon forgó megállapítások mögött. Valami, aminek kiderítése lehetővé tenné, hogy szabotossá változtassuk a két megállapítást s aminek segítségével körülírhatnánk azokat az eseteket, amikor a hasonló s amikor a különbözők találják egymást rokonszenvesnek. Nem járunk messze az igazságtól, ha a probléma központját abban a kérdésben látjuk, hogy *miben* hasonló és *miben* különbözők a szóban forgó esetek szereplői.

Termékenynek látszik további vizsgálódásokra a kísérlet útja. Ez az út nem járatlan, hiszen a sorsanalitikusok a kí-

sérleti úton végzett rokonszeny- és ellenszeny választásokra építették fel teljes ösztöndiagnosztikájukat. Kutatásaik során azt tapasztalták, hogy bizonyos egyének arcképeinek megtekintésekor kiváltódó rokonszeny- és ellenszenymegnyilvánulások, az arcképeket szemlélőre igen jellemzőek. A probanduszok által rokonszenvesnek vagy ellenszenvesnek talált arcképek nyomán aztán — nagyszámú kísérlet után — a probanduszok latens ösztöneire messzemenő következtéseket vontak le. Ezek a vizsgálatok igen értékes megállapításokkal jártak s eredményeik jól használható adatokat nyújtanak a rokonszeny és az ellenszeny kölcsönös megnyilvánulásainak kísérleti úton való kutatására.

Mivel problémánktól a kölcsönös megnyilatkozások elválaszthatatlanok, kísérleteimet nem arcképekkel, hanem élő emberekkel végeztem.

A kísérletet hasonló műveltségű, korú öltözékű és társadalmi helyzetű olyan összesen negyven férfin végeztem, akik ez alkalommal találkoztak életükben először. Exploráció és értelmességi vizsgálat alapján személyiségleírásokat készítettem róluk, majd nyolc-nyolc főből álló csoportokra osztottam őket s a csoportokon belül mindenkit jelzőszámmal láttam el. A kísérletet csoportonként végeztem. Kísérleti személyekből kört alkottam, majd rövid magyarázat után felszólítottam őket, hogy jól vegyék szemügyre egymást s aztán jegyezzék fel az előttük lévő papírlapra a két legrokonszenvesebb és a két legellenszenvesebb egyén jelzőszámát.

A feljegyzett számok alapján összehasonlítottam azoknak a személyiségleírásait, akik egymást kölcsönösen rokonszenvesnek vagy ellenszenvesnek találták; akik közül az egyik a másikat rokonszenvesnek az utóbbi az előbbit viszont ellenszenvesnek találta, s akire a legtöbb választás esett.

Az egymást kölcsönösen egyforma állásfoglalással választók száma, ezeknek a választásoknak a matematikai valószínűségét meghaladta. Az egymást kölcsönösen rokonszenvesnek vagy kölcsönösen ellenszenvesnek találók száma nyolcvan százalékkal haladta meg azoknak a számát, akik közül az egyik rokonszenvesnek ítélte a másikat, az utóbbi az előbbit viszont ellenszenvesnek találta, pedig mindkét eset matematikai valószínűsége ugyanaz. Olyan egyén, akit egy csoporton belül mindenki legrokonszenvesebbnek vagy legellenszenvesebbnek választott, nem akadt. Olyan pedig, aki csak rokonszeny választást kapott s senki sem tartotta ellenszenvesnek, negyven fő közül mindössze hat akadt. A legszembeötlőbb azonban az az eredmény, hogy csupán egyetlenegy olyan személy fordult elő, akít csak ellenszenvesnek választottak. Ez azt jelenti, hogy az egyesek által ellenszenveseknek nyilvánított egyéneket, egy kivételével mások viszont rokonszenveseknek találták.

A választásoknak e számszerű eredményei érdekesek, de **nem szabad messzemenő következtetéseket levonni belőlük.** Két megállapítást azonban mégis tehetünk. Az első az, hogy a rokonszenv és ellenszenvmegnyilatkozások általában szubjektív ítéletek s ezek a szubjektív ítéletek csak az esetek igen kis számában egyezők. Második megállapításunk az, hogy a vizsgálat során nyert számszerű eredmények mögött valamilyen lelki tényező hatása feltételezhető.

További támpontokhoz jutunk, ha a személyiségleírásokat nézzük. A legtöbb rokonszenvválasztást nyerők személyiségleírásai megegyeznek abban, hogy a probanduszok jó fellépésű, tevékeny, ösztönös vezetői készséggel bíró, társas egyének. Érzelmi világuk egyéb megnyilvánulásai és értelmi adottságaik tekintetében azonban lényegesen eltérnek egymástól. Ezek közül kerül ki az a kisebb számú egyén, aki nem kapott ellenszenvválasztást. A legtöbb ellenszenvválasztást nyertek személyiségleírásaiban visszatérő jelzők az „önérzeteskedő“, „modoros“, „élénk szereplési törekvésű“, „szélsőséges állásfoglalásra hajlamos“. Egyébként nem látszik éles különbség közöttük és a legtöbb rokonszenvválasztást nyerők között. Sőt valahogy úgy tűnik fel, mintha csak egy hajszál (igaz, hogy jelentős hajszál) választaná el a két csoportot s ez a különbség a ki nem élt érvényesülési vágy helytelen kompenzációiból eredne. E választási adatok szerint amennyiben a rokonszenves és az ellenszenves emberről általában beszélünk, úgy ezek jellemzése valószínűleg a lelki élet mélyebb rétegeibe való behatolás nélkül felületi személyiségjegyekkel teljes mértékben megoldható.

Nem így áll a kérdés kölcsönös állásfoglalások tekintetében. Itt az egyes személyiségjegyek sokkal nehezebben sorolhatók osztályokba s konvolútságuk következtében típusok is nehezebben rajzolódnak ki. Az egymást rokonszenvesnek találók között hasonló jellemvonások, valamint az adottságaikat kiegészítő jellemvonások egvaránt előfordultak. Az „alkalmazkodó“ és a „túlzott önbizalmú“ egymást választása, valamint szívós, rendszeres, természethez közelálló, alacsonyabb értelmi színvonalú egyének egymás iránti rokonszenve a személyiségleírások elemzése során belátható volt, de számos olyan adatot is nyertem, amelyeknél a választások között összefüggést hiába kerestem. Hasonlóan általánosításra még korai anyagot jelentenek a többi választások is. Az explorációkat a választási kísérleteket megelőzően végeztem, így kikerültem azt, hogy a nyert választási adatok a személyiségleírásoknál esetleg tudatalanul befolyásoljanak. Viszont a személyiségvizsgálatnak a választási adatok irányában való elmélyítése nem történhetett meg. Nyitva marad az a kérdés, hogy az első benyomásból eredő rokonszenv- és ellenszenvmegnyilatkozás a későbbi érintkezés folytán milyen mértékben és milyen esetekben módosul.

Erre együttélő, egymással gyakran érintkező csoportokkal végzendő kísérletek adnának feleletet.

Vizsgálódásaimmal csupán a rokonszenv és ellenszenv kérdésének kísérleti úton való kutatási lehetőségeit igyekeztem feltárni, kipróbálni és rámutatni a probléma nagy jelentőségére.

A rokonszenv megnyilatkozás áthághatatlan válaszfalak ledöntésével kapcsolatokat, teremthet, önbizalmunk fokozásával kedélyvilágunkat kiegyensúlyozhatja, s értékeink kibontakozását maradéktalanná teheti. Az ellenszenv viszont elszigetel, kiegyensúlyozatlanná tesz, örömtelen marcangolásra készít és erőinket pocsékolja.

Jelentősséggel bírna az, ha csak egymással rokonszenvező emberekből alkotnánk együtt élő, dolgozó csoportokat. A személyi ellentétek egyrésze elsímulna, feszültségek oldódnának fel, hivatásunkat könnyebben, eredményesebben és kellemesebben teljesíthetnénk.

Az ehhez vezető egyik út a rokonszenv és az ellenszenv kísérleti úton történő vizsgálata.

Dr. Pentz Gáspár

A módszeres értekezletek és bemutató tanítások.*

A tankerületi királyi főigazgató úrtól azt a megbízást kaptam, hogy Önök előtt mt. Kartársaim egy 25 perces előadás keretében a módszeres értekezletek tervszerűsítéséről és az ú. n. bemutató tanításokról értekezzem.

Mind a két kérdés a tanári nevelő-oktató munka fontosságával és rendszerességével van kapcsolatban s míg a módszeres értekezleteken a tanári kar az oktatás didaktikai és módszertani problémáit eszmecserék alakjában teszi vizsgálódásainak tárgyaivá, addig a bemutató tanítások a maguk közvetlen hatásaikban nyújtanak gyümölcsöző tanulságokat egy-egy tanítási egység életteljes felépítésének és tervszerű feldolgozásának szemléletében.

A módszeres értekezletek megtartását Rendtartásunk 95. §-a írja elő, amikor kimondja, hogy tanévenként kétszer, és pedig szeptember és február havában módszeres értekezletet kell tartani s bár az ú. n. bemutató tanítások tartására a Rendtartás kifejezetten nem ad utasítást, azok figyelembevételét is

* A szegedi tankerület kir. főigazgatósága által a tankerület polgári iskolai tanulmányi-felügyelői és igazgatói részére rendezett értekezleten tartott előadás.

lehetővé teszi, amikor a 75. §-ban az Óralátogatások c. fejezetben kimondja: hogy az igazgató keressen módot arra, hogy időnként egy-egy órán és az ezt követő eszmecserében több tanár, esetleg az egész tanári testület is részt vehessen. Kétségtelen tehát, hogy mai értekezletünkön mindkét felvett problémával foglalkozhatunk.

A két kérdést külön tárgyalva szóljunk először a **módszeres értekezletekről.**

1.

A módszeres értekezleten tárgyalható kérdések felvételére Rendtartásunk ad útmutatásokat; felsorolja, hogy az értekezleteken kell megvitatni az iskolai és házi feladatok, az iskolai olvasmányok, a könyv nélküliek s az oktatással tervszerűen összefüggő házi olvasmányok kiszemelésének és feldolgozásának szempontjait. A módszeres értekezleteken kell bemutatni a tanároknak az egész tanítási évre elkészített részletes tanmeneteiket, itt kell megbeszélni a tantárgyi koncentráció kérdését, a helyes magyar beszéd és fogalmazás behatóbb tanításának módzatait, a tanítás munkáját kiegészítő kirándulások tervezeit, a dolgozatok javításainak módját s amint a Rendtartás mondja: itt kell megvitatni általában mindama fontosabb didaktikai kérdéseket, amelyek alkalomadtán felmerülnek vagy hivatalos úton a testület elé jutnak, hangsúlyozván a Rendtartás, hogy mindezek a megbeszélések az egységes módszeres eljárások biztosítása céljából szükségesek.¹

Valóban bármely iskolának egyik legnagyobb értéke az, ha benne a tanulók nevelésében, oktatásában, az iskolai rend és fegyelem biztosításában egységes, közösen megállapított normák uralkodnak. Különösen a mai iskolának kell a tanítói és nevelői munka irányításában minden tekintetben helytálló, megalapozott és lehiggadt elvekhez ragaszkodnia, mert az első világháborút követő negyedszázadban sok olyan jelszó surrant be az iskolák kapuján, melyek az oktatói munka nyugodt és tervszerű menetének biztosítását sok tekintetben megzavarták s az iskolát különböző metódikai elvek és nevelési jelszavak kísérleti helyeivé tették. Bognár Cecil mondja egyik tanulmányában, hogy „régbben az iskolák ablakai zárva voltak. Fülledt levegő ülte meg a tantermet, mert nem tudott behatolni az élet friss szellője, verőfénye. Ma az iskola ajtóit és ablakaitárva vannak, állandóan légvonal van benne, minden szél keresztül fúj rajta és behordja az utca porát.”

A bölcs megállapítások valóban óvatosságra intik a nevelőket, mert a nevelés elveit és az oktatás módszereit csak a neveléstudomány állapíthatja meg és az iskolai nevelés nem

¹ Rendtartás a polgári iskolák számára. VKM, 1940.

lehet a folyton változó szellemi és pedagógiai áramlatok játéka és azoknak függvénye.²

Azért azokat a jelszavakat, amelyeket Ellen Key: *Das Jahrhundert des Kindes* c., sokszor emlegetett művében olyan mereven leszegezett, hogy t. i. az iskolai munkában mindig a gyermeket tegyük a nevelés középpontjába, csak abban az értelemben tehetjük magunkévá, hogy igenis a nevelésnek a gyermek világából kell kiindulnia s a gyermek testi és szellemi természetéhez kell alkalmazkodnia, de a nevelés középpontjában továbbra is a nevelőnek kell maradnia, mert csak a nevelő tudása, eljárásainak tudatossága és rendszeressége, valamint a nevelő erényekben gazdag személyiségének varázsa határozhatja meg a nevelés módját és annak eredményeit. A közösség, így elsősorban a haza iránt felelősséget érző, vallás-erkölcsös és nemzetének lelkéhez mindig hű, dolgos és jellemes magyar polgárok tervszerű nevelése mindig a nemzetnevelői hivatásnak s az abból származó nagy morális felelősségnek az átérzéséből táplálkozhat s ezeknek az erényeknek a megszemélyesítője csak a nevelő lehet.

Nem tagadhatjuk ugyan, hogy az utolsó három évtizedet uraló pedagógiai mozgalmak, melyek munkaiskola, élményskola, aktiviskola, újiskola, reformiskola s más elnevezés alatt az egész világot bejárták, sok olyan egészséges gondolattal termékenyítették meg az iskola belső életét, amelyek ma közkinccsei az iskolának, mégis kétségtelen, hogy ezek az áramlatok sok fogalomzavart, nyugtalanságot és túlzott módszerkultuszt vittek be az iskolák falai közé, nyugtalanítván ezáltal az iskola belső életében folyó nyugodt, alkotó munkát.

Éppen ezért e rövid kitérés után hangsúlyoznunk kell, hogy a nevelői munka nyugodt menetét éppen az alapvető kérdésekben való egyöntetű eljárások keresztyűvitelével minden tekintetben biztosítanunk kell. Előadásunk további részében tehát azt kívánjuk néhány gondolattal megvilágítani, hogy a módszeres értekezleteket miképpen állíthatjuk be az elgondolás szolgálatába, különösképpen pedig fel akarjuk sorolni azokat a problémákat, amelyeket az oktatói és nevelői eljárások egyöntetűségének biztosítása végett a módszeres értekezleteken megbeszélés tárgyává kell tenni.

A Rendtartás idevonatkozó utasításai e tekintetben csak általános tájékoztatást nyújtanak s főleg az iskolai olvasmányok, a könyvnélküliek, a házi olvasmányok, az iskolai és házi feladatok kijelölésére adnak némi utasítást, holott e feladatok egy részét már a tanmenetek készítésével el kell végeznünk, míg pl. a házi feladatok kijelölése előre nem is történhet meg, mert a házi feladatoknak az oktatói munkába való szerves beillesztését csak az oktatás folyamán, esetről-esetre,

² Dr. Bognár Cecil: *Az iskola. Magyar Paedagogia*. 1941. 5 sz. 323 o.

tehát legfőljebb az óravázlatok készítésének kapcsán végeztetjük el.

Innen van azután az, hogy sok iskolában a tanári kar tagjai egyes általános didaktikai vagy módszertani kérdések értekezésszerű elméleti fejtegetésével próbálják az értekezlet nívóját emelni, melyek a legtöbbször konkrét tanulságokat alig nyújtanak, holott a módszeres értekezleteken olyan témák tárgyalását kell megbeszélésünk tárgyaivá tennünk, amelyek elsősorban a saját iskolánk belső életében követendő egységes módszeres munka szabályozását vannak hivatva biztosítani, olyan alapelvek megállapításával, amelyek az eredményes munka feltételeit a tanári kar valamennyi tagjára nézve egyaránt meghatározzák.

Egy ilyen munkaprogramm a következő fontos problémákkal foglalkozhat:

1. A tanári karoknak első kötelességük, hogy a tanítási órák módszeres felépítésének általános menetét világosan és céltudatosan megállapítsák, annak hangsúlyozásával, hogy a tanítás menetének az egyetemes érvényű normák szerint való s a tárgy természetéhez és a foglalkoztatás módjához alkalmazkodó követése mindenkire és minden esetben kötelező. Felügyelői látogatásaim alkalmával többször tapasztaltam, hogy a tanárok oktatói munkájuk keresztülvitelében e fontos alapelvet nem mindig veszik figyelembe. Itt idéznünk kell Willmannak azt a megállapítását, hogy a módszeres menet gondos betartásától való irtózás a gondolkodásra való restségből származik, ami más szóval azt jelenti, hogy a tanításnak minden esetben lélektani és logikai törvények szerint kell haladnia s a tanítás menetét szabályozó alaptörvényeknek, mint az emberi gondolkodás törvényeinek, a tanítás menetében minden alkalommal és minden vonatkozásban érvényesülniök kell.

Azért a tanári kar a módszeres értekezleteken állapítsa meg az egyes nevelőtárgyak módszeres egységeinek általános menetét azoknak az újabb elveknek a figyelembevételével, melyek a régi Herbart—Ziller—Rhein-féle ú. n. formális fokozatokat mai életteljesebb formájukban vetítik szemeink elé. Gyakorló iskolánk pl. e fontos alapvető problémát úgy oldotta meg, hogy az egyes szaktanárok az általános alapelvek szem előtt tartásával minden tárgyból, minden osztályban kidolgoztak egy-egy olyan típus-óravázlatot, amelynek felépítésében az új szellemű formális fokozatokat szemléltetően érvényesítették. Nem lehet mai értekezésünk tárgya, hogy a tanítási órák ez újszerű felépítésének fokozatait és elveit ismertessük, mert az idevonatkozó irodalom e kérdéseket már több helyen megvilágította s csak érinteni kívánom, hogy gyakorló iskolánk e tekintetben a régi formális fokozatok helyett azt a dr. Mester János volt pedagógiai professzorunk által propagált tanítási menetet követi, mely az asszociációs lélektanon felépülő

úgynevezett Herbart-féle formális fokozatok helyett az élmény elvének, a tanuló öntevékenységének, az ítélet s a munka lélektanának figyelembevételével állítja egybe a tanítási órák általános menetét.³ Ez a menet általában: a *számonkérést*; az *élmény-nyújtást* (hangulatkeltést); a *probléma felvetését* (célkitűzést); az elemzés és összetevés gondos irányításával a *probléma megfejtésére vonatkozó együttes munka menetét* (s ezzel kapcsolatban a kifejezés megfelelő eszközeinek a megválasztását és alkalmazását); a *munka kritikai számbavételeit*; a *tanultak gyakorlati életbe helyezését és értékelését*; s az *utólagos munka kijelölését* jelöli meg, mint a tanítás menetének általános fokozatait. Ezek a fokozatok természetesen csak általános keretet mutatnak, melyet tartalommal a tanárnak kell megtöltenie s meg kell jegyeznünk, hogy az ú. n. megfigyeltető tanításokban (mint a földrajzban és a természettudományi tárgyaknál), vagy az ú. n. magyarázó tanításokban (mint az anyanyelv és idegennyelvi oktatásban), vagy az ú. n. képzelgető oktatásban, (mint a történet tanításában), vagy a megfejtő tanításokban (pl. a mennyiségtanban) a tárgyalás, anyag természetének és az elérendő tanítási és nevelési céloknak megfelelően a felvett fokozati keretek bizonyos tekintetben módosulhatnak.

Mi a magunk részéről az előre átgondolt fokozatokhoz való tudatos alkalmazkodást, a gondos tanári munka egyik fontos velejárójának tartjuk, mert a fokozatokhoz való alkalmazkodás a tanítást nem sablonossá, hanem alapossá és rendszerezessé teszi, ami az oktatói munka egyik legnagyobb értéke. Meg kell jegyeznünk, hogy az a logikus és természetes menetű szolid tanári munka a legértékesebb, mely mindig tisztában van azzal, hogy mikor, mit és hogyan alkalmazzon. Az ilyen nevelő ugyanis a tanítási fokozatok hátterében nemcsak tanítói eljárásainak egyes fázisát látja, amikor figyelemmel van a tanítás empirikus, racionális, technikus és etikai mozzanataira, de tisztán látja azokat a lelki funkciókat is, melyek a tanítással párhuzamosan a tanuló lelkében végbemennek, s azokat a nevelői hatásokat is, melyek a tanulók értelmi, érzelmi és akarati életének, vagyis a tanulók személyiségének kialakítását célozzák. Meg kell jegyeznünk, hogy csak a helyes módszertani elvekre felépített tanítás a valóban értékes és megbízható, s csak az ilyen oktatás vihet a tanulók lelkébe eleven erőt, azért sokkal inkább jó tanárok azok, kik alapos szaktudásuk mellett megfelelő elméleti, módszertani ismeretekkel rendelkeznek, ha mindjárt a külső technikai fogások alkalmazásában nem is mutatnak virtuozitást, mint azok a nevelők, akik főleg a gyakorlatra és tapasztalatra hivatkozva

³ Dr. Mester János: A hospitálás, tanítási gyakorlat és bírálat főszempontjai az állami polgári iskolai tanárképző főiskolán.

sokszor valóban mutatók tanításokat produkálnak, anélkül azonban, hogy módszeres eljárásaikat kellőképpen igazolni tudnák.⁴ A tanításnak minden látszatra való dolgozástól óvakodnia kell, mert valóban csak az a tanári munka gyümölcsöző, mely biztos tárgyismereten, tervszerű és tudatos módszeres elgondoláson és a tanítás mindig fejlődő gyakorlatán épül fel. Az a meggyőződésünk, hogy a készülő új polgári iskolai Tanterv Általános Utmutatása az egyes tanítási órák felépítésének problémáival is részletesen fog foglalkozni, mert ennek tárgyalása éppen a tanár egyik legfontosabb funkciójának sok lényeges kérdését érinti.

Lássuk továbbá, hogy a fent ismertetett témán kívül a módszeres értekezleteknek milyen további kérdések tárgyalásai képezhetik az anyagát. Itt mindjárt megállapíthatjuk, hogy elsősorban azok a kérdések, amelyek éppen a tanítási óra felépítésének egyes fokozataival vannak kapcsolatban. Ilyenek:

2. Mi módon történjek a tanulók számonkérése, azaz milyen legyen az egyes tantárgyakban a feleltetés módja és ennek kapcsán mikor és mily módon történjek a tanulók feleleteinek az osztályozása és az osztályzatoknak az osztályozó naplóknak való megrögzítése. Anélkül, hogy a kérdésnek taglalásába kezdhetnénk, tanártársaim is azonnal látják azokat a nehézségeket, amelyek a kérdés felvetésével mutatkoznak. A mai ú. n. párbeszédes tanalak mellett, amikor a tanár a számonkérésnél is a tanár és tanulók együttműködésére törekszik, nem könnyű dolog a sokszor egy-egy szavas, vagy pár mondatos feleletekből a tanulók tudását, mérlegelni és tudásukról megbízható ítéletet mondani. Itt tehát megbeszélendő az az a módszerek, melyekkel az itteni nehézséget elháríthatjuk.

3. Tárgyalandó továbbá az ismétléseknek, majd az összefoglalásoknak menete és módja és ezekben a fontos műveletekben a tanulóknak és a tanárnak egymáshoz való viszonya.

4. A tanítási órák felépítésével függ össze annak a kérdésnek a megbeszélése is, hogy az egyes tárgyakkal kapcsolatban milyen szerepe legyen az oktatásban a tankönyvnek. A tankönyvnek az oktatásban való rendkívül fontos szerepét ugyanis még a legtetszetősebbnek látszó didaktikai elvek mellett is hangsúlyoznunk kell.

5. A módszeres értekezleten jelentik be a tanárok az irandó magyar nyelv, német nyelv és mennyiségtani dolgozatok témaköreit, különösképpen pedig a módszeres értekezleteken kell megbeszélni, mégpedig teljes részletességgel és alaposan azokat az elveket, melyeket a dolgozatok osztálymunkával történendő javításánál a szaktanároknak a javítási órát megelőzőleg, a javítási órán, majd a javítások megtörtén-

⁴ Dr. Barankay Lajos: A gyakorlati tanárképzés megszervezése. Magyar Pedagógia. 1928. (8—10. szám.)

te után követniök kell. Itt is az a fontos, hogy a tanárok idevágó munkájában egyöntetűség legyen, s hogy a javítási eljárások megállapításában a korszerű elvek szintén érvényesüljenek. Az írásbeli dolgozatok íratásának külső elrendezésében és a füzetek rendjének és tisztaságának biztosításában szintén egyöntetűségekre kell törekedni.

6. A módszeres értekezleteken kell megbeszélni a házi írásbeli dolgozatok íratásával kapcsolatos problémák sokat vitatott többoldalú kérdéseit is. Így különösen, hogy miként történjék a házi írásbeli dolgozatok kritikai számbavétele s hogy milyen álláspontot foglaljon el a tanári kar a házi írásbeli dolgozatok javításával kapcsolatban. Anélkül, hogy a kérdésben állást foglalni próbálnánk, csak azt akarjuk megjegyezni, hogy a házi feladatok elbírálásában azok óráról-órára történendő gondos kritikai számbavétele a legfontosabb, amelyen belül elfogadható módon a füzetek ellenőrzése is megtörténhet. Itt figyelembe kell vennünk azt a fontos elvet, hogy pl. a magyar nyelvi fogalmazási készség tervszerű kialakításában nem a házi füzetek kijavításának van döntő szerepe, mert az önálló fogalmazási készség kifejlődéséhez elsősorban a házi feladatok bírálatának kapcsán szerzett tapasztalatok s az óráról-órára megisméltető analógiák vezetnek el a tanulókat.

7. Szintén a tanítás munkájával van kapcsolatban az ú. n. munkanaplók alkalmazásának és azok használatának a kérdése is. Általánosan elfogadott elv ma már, hogy az öntevékeny iskola-jában igen fontos szerep jut a munkanaplónak. Itt ismét az a lényeges, hogy a tanári kar a módszeres értekezleteken történő megbeszélések alapján a munkanaplók kezelését illetőleg szintén egyöntetű megállapodásokat hozzon. Így eldöntendő, hogy mely tárgyak tanításával kapcsolatban alkalmazunk munkanaplókat. Megbeszélendő továbbá, hogy mi legyen a tartalmuk az egyes munkanaplóknak. Meg kell állapítani, hogy a munkanaplókban a tanítási anyag vezető gondolatainak megrögzítése a tanítás menetével párhuzamosan milyen formában és tartalomban történjék. Megbeszélendő, hogy a tanári ambícióból fakadó túlzások ellen hogyan védekezünk, megállapítandó továbbá, hogy az egyes tárgyakkal kapcsolatban a munkanaplóba bekerülő vázlatos táblai rajzoknak milyen szerepet szánunk, továbbá, hogy milyen legyen ezeknek a rajzoknak a kivitele. Nevelési szempontból nagyon fontos a munkanaplók rendjének és tisztaságának a biztosítása. Ennek érdekében, valamint a naplók ellenőrzésének módjában szintén egyöntetű eljárásokra kell törekedni. E tekintetben ugyanis csak következetes és tervszerű munkával érhetünk el eredményeket.

8. A tanítási munka menetével és annak rendszerességével van kapcsolatban az óravázlatok készítésének problémája is, amelyek arra hivatottak, hogy a tanárnak a tanórákra való el-

mélyült rákészülését minden vonatkozásban elősegítsék és igazolják. Nem kétséges, hogy a tanári karnak az óravázlatok készítésének alapelveiben is együttes megállapodásokra kell jutnia. Az óravázlatok csak akkor mondhatók sikerülteknek, ha bennük a tanítási órák anyagának a megállapított fokozatok szerinti tagolása, valamint a szemléltetés eszközei és módjai is fel vannak tüntetve s általában, ha a szaktanár azzal a meggyőződéssel készíti az óravázlatokat, hogy azok elsősorban magának a tanárnak, nem pedig a felügyelőnek készülnek. A jó óravázlatból annak kell kitűnnie, hogy a tanár a tanítás előtt lelkileg átélte a tanítandó anyagot, ami a helyesen felfogott oktató munka lényeges feltétele és velejárója. Az óravázlatok tehát csak a tanításra való közvetlen előkészületben íródhatnak, amely közvetlen előkészület a tanár részéről a tanmenethez való illeszkedést, a tankönyvhöz való alkalmazkodást, a tanár birtokában és állandó használatában lévő jelesebb szakkönyveknek, összefoglaló munkáknak és vezérkönyveknek az áttekintését s a kérdéses ismeretanyag benső feldolgozását, bennünk élővé válását jelenti. Ez a benső átélés a tanári előkészületben a legfontosabb, amikor a feldolgozandó ismeretanyagot, mint lelkünk tartalmát mintegy „individualizáljuk”, mert tanításunkban csak így tudjuk érvényre juttatni azokat a szellemi, erkölcsi, esztétikai és szociális értékeket, melyeket a tanítással kapcsolatban tanulóink nevelésében biztosítani kívánunk. A nevelő ilyen előkészülettel tud csak életet vinni tanításába, amikor felszabadulván a robotmunka áldatlan unalmától, a jól végzett munka rendszerességében és szépségében lelki gyönyörűséget talál.

9. A módszeres értekezleteken kell az arra alkalmas egyén előadása alapján megbeszélni és tisztázni azoknak a fogalmaknak és elveknek a tartalmát és értelmét, amely elvek ma a modern oktatásban érvényesülést követelnek. Ilyen elvek, hogy csak a fontosabbakat említsük, a szellemi öntevékenység elve, az élményszerűség és alkalomszerűség elve, a spontáneitás elve, a tanítás szolgálatába beállítható kézi öntevékenység elve, a munkaközösség, a szemléltetés, az anyagszerűség, az okság elve, a koncentráció, a gyakorlatiasság elve stb., amely elvek a nevelőoktatásban valóban csak akkor váltanak ki termékenyítő hatásokat, ha a nevelők a fogalmak belső tartalmát felismerve, azok alkalmazását mindig megfelelő helyen és módon tudják beilleszteni az oktatás menetébe. Azok az iskolák, melyek ezen elvek alkalmazását szervesen tudják beállítani a tudatos tanári munkakódásba, valóban életszerűek lesznek, életszerűek úgy metodikailag, mint teleológiaiilag, amire minden iskolának törekednie kell, jól megjegyezvén, hogy az iskolában közölt ismeretek, bármily ismeretről is van szó, csak annyiban jelentenek valóban értéket, amennyiben azok elősegítik az egész ember kiképzését.

10. A módszeres értekezleteken kell megbeszélni a tanári munka tervszerűségét biztosító tanmenetek készítésének általános alapelveit. A polgári iskolában készített tanmenetek még nem is olyan, régen valóságos módszeres tanulmányoknak voltak tekinthetők, túlzott jelentőségük azonban az óravázlatok készítésére vonatkozó rendelkezésnek a kiadása óta megszűnt. Igazgató-kartársaim azonban jól tudják, hogy elkészítésük, főleg a kezdő tanároknak, még mai leegyszerűsített alakjukban is mennyi gondot okoz, főleg azért, mert az összeállításukra vonatkozó egységes alapelveknek a megállapítása nem történt meg. Alakilag, különösen a rendelkezésre álló összes időnek, valamint az egymásután következő problémakörök között felveendő részisméltésekre, valamint a tanévvégi összefoglalásokra fordítandó órák számának a reális és arányos megállapítása nagyon fontos, figyelembe véve azt az elrendezést, hogy az elméleti tárgyaknál az ismételésekre és összefoglalásokra szánt idő a rendelkezésre álló összes időnek legalább az 1/3-ét képezze.

11. Ha felemlítem még, hogy a módszeres értekezleten az iskolában működő ifjúsági egyesületek működésének rendjét és módját szabályozó elveket is rendszeres tárgyalás alá kell venni, úgy gondolom mélyen tisztelt Kartársaim, hogy az iskolai oktatás belső munkájának egyöntetűségét és harmonikus egységét biztosító legfőbb kérdéseket mind felemlítettem s így a végső következtetés megállapítása előtt egészen röviden szólhatok még mai előadásom másik feladatáról is, az ú. n. **bemutató-tanításokról.**

II.

Amint a fogalom neve világosan mutatja, itt arról van szó, hogy az egyes iskolák tanári testületeinek tagjai, társaiknak jelenlétében, egy arra kijelölt tanórában, a tanítás menetének tanmenetszerű rendjében sorakerülő módszeres egységről, egymást követve nyilvános tanítást tartsanak. Maga a gondolat egészen újszerű s bár, amint jeleztem volt, annak keresztülvitelére a Rendtartás lehetőséget nyújt, a bemutató órák tartása az iskolák belső életében általában még nincs gyakorlatban. Lényegében a bemutató-tanítások a gyakorló iskolák didaktikai munkájának velejárói, ahol a didaktikai kiképzésben részesülő tanárjelöltek, mielőtt a gyakorlati tanításokat megkezdenék, a hétnek egy kijelölt órájában, havonként változtatható beosztással, szaktárgyaikból, az illetékes szakvezető tanároktól ú. n. bemutató-, vagy ahogy mondani szokták, mintatanításokat hallgatnak. A mi gyakorló iskolánkban a II. éves tanárjelöltekre kötelező a bemutatótanítások hallgatása. Az egyes szakcsoportokhoz tartozó II. éves hallgatók egy tanév folyamán kb. 20—24 ilyen bemutató-tanításon vesznek részt.

A bemutató-tanítások alkalmával a hallgatók ú. n. hospitálási jegyzeteket készítenek, majd a gyakorló iskola szakvezető tanárai az erre a célra kijelölt külön szemináriumi órákon megbeszélnek a hallgatókkal a bemutatott tanítási órák tanulságait, az alkalmazott módszert és a tanítást vezető módszertani elveket, mely után a hallgatók elkészítik a bemutatott tanítások vázlatait. Nem kétséges, hogy ezek a bemutató-órák rendkívül tanulságosak s teljes mértékben eredménnyel szolgálják azt a célt, hogy tanárjelöltjeink az eleven hatások s a megfelelő tudatos módszeres elvek birtokában a következő tanévben, a III. évfolyamon a gyakorlati tanításokat, egyelőre még tervszerű előkészítés alapján, de felkészülve megkezdhessek. A tanárrá való nevelésnek nagyszerű elindításai ezek az órák, amelyekről ilyen vonatkozásban még csak annyit akarok megjegyezni, hogy a hazai tanárképző-intézetek közül a bemutató-tanítások eme rendszere a gyakorlati kiképzésnek a III. és IV. évfolyamon hozzákapcsolódó további feladataival együtt a régi hagyományok alapján éppen a polgári iskolai tanárképzésben van a legtokéletesebben megszervezve.

Ami már most a bemutató-óráknak a többi iskolákban való bevezetését illeti, e tekintetben bizonyos újjátasszerű elgondolással állunk szembe. Ilyen irányú törekvésekről a pedagógiai lapokban is keveset olvashattunk s magam pl. csak néhány olyan gimnáziumról tudok, ahol a *bemutató-órák rendszeres tartását* bevezették. A gimnáziumok tanárai között ezt a pedagógiai elgondolást nyomatékosan Róder Pál tanügyi főtanácsos propagálta, aki szekszárdi gimnáziumi igazgatósága alatt az intézetében tartott évi 26 ilyen bemutató-tanításról számolt be az iskola egyik Évkönyvében.⁵ Bizonyára nincs senki közöttünk, aki a hospitálások mai vérszegény rendszere mellett a tanári kar összes tagjai előtt tartandó ilyen bemutató-tanításoknak az iskola egész belső életére kiható nagyszerű hatásait el ne ismerné. Szerény véleményem szerint az iskolában folyó oktató munka rendszerességét és egyöntetűségét többféle módon biztosíthatjuk, de e tekintetben alig érhetünk el céltudatosabb, megbízhatóbb és közvetlenebb eredményeket, mint éppen a bemutató-órák elevenen ható lendületes rendszerével. Éppen ezért a bemutató-óráknak az iskola belső életébe való bevitelét a magam részéről csak a legmelegebben javasolhatom, mert az elérhető konkrét pedagógiai célok mellett, melyeket többoldalról megvilágíthatnánk, ezek a bemutató-órák nagyban elősegítik az együttműködő és együttélő tanártársak tárgyilagos igazságon nyugvó egymásközötti megítélését is, s bölcs és céltudatos vezetésük hozzájárulnak az egymást megbecsülő komoly testületi szellem kialakításá-

⁵ Róder Pál: A bemutató órákról, Szekszárd. Gimnázium Értesítője 1932/33. —

hoz. A bemutató órák tartása természetesen csak akkor tanulságos, ha azokat, lehetőleg külön órában, megfelelő megbeszélés követi. A bemutatóra szóló meghívásokat az igazgató a tanári testület tagjaival néhány nappal előre tudassa, hogy a tanárok a közölt témát előzetesen átgondolhassák. Végeredményképpen még csak azt jegyzem meg, hogy a bemutató órák valóban elősegítik az iskolában folyó munka rendszerességét s míg az idősebb tanárokat megóvják a pedagógiai eljárásokban való megmerevedéstől és begubózástól, a fiatal, kezdő tanároknak pedig annyiban nyújtanak gazdag tanulságokat, mert beláttatják velük, hogy valóban nagy gyakorlatra és a tanítás művészetére van ahhoz szükség, hogy a tanítással kapcsolatban az ismeretek közlése mellett a tanítás eredményének a legdrágább kincseit: a tanítás nevelői értékeit is kiaknázni tudják.

Külön tárgyalást igényelne még, mélyen tisztelt Kartársaim annak taglalása, hogy a felvetett módszertani problémákat a tanévenként csak kétszer tartható módszeres értekezleteken módunkban van-e letárgyalni, valamint meg kellene vizsgálni még azt is, hogy a szóban forgó bemutató-tanításoknak az iskola munkarendjébe való beillesztése milyen feltételek mellett és mi módon lehetséges. E kérdésekre azonban én feleletet nem adhatok, mert annak megadására nem érzem magamat most hivatottnak. Midő így, vázlatos, a problémákat röviden érintő előadásomat befejeztem, az a meggyőződésem kedves Kartársaim, hogy a módszer és a módszeres munka problémáival való foglalkozás sohasem haszontalan.

A módszer kérdése Aristoteles, Verulami Bacon, Descartes, Kant, Wundt s más nagy szellemek kutatásain át a tudománynak és tudományos gondolkodásnak mindig egyik legfontosabb problémája marad. De az marad a tudományos pedagógiának is azzal a különbséggel, hogy míg a tudományos módszer a tudós szellemi munkájának a szabályozása, addig a tanítás módszere a tanár és tanítvány közös szellemi munkáját irányítja. „Csak a módszer képes a gondolatot fékezni, a tárgyhoz vezetni és ott tartani,” mondja Hegel. Pestalozzi pedig azt mondja: „Minden tanítás mechanikus formáját azoknak az örök törvényeknek kell alávetni, melyek szerint az emberi szellem az érzéki szemléletből világos fogalmakhoz emelkedik.”⁶

Ilyen értelemben méltóztassanak az én gondolatmenetemet figyelemre méltatni.

Kratofil Dezső.

⁶ Dr. Weszely Ödön: A módszer kérdése. (A modern paedagogia útjain.)

Magyar nyelv és irodalom.

Mécs László: A kirándulás elmaradt.

III. osztály.

Oravázlat.

I. Számonkérés.

Az utalvány. (Polgári ügyirat.)

II. Ráhangelés.

Mécs László a cseh uralom idejében az elnyomott magyarság bátor harcosa volt.

III. Célkitűzés.

Hazafias érzelmek kifejezése egy elmaradt iskolai kirándulással kapcsolatban.

IV. Tárgyalás.

1. A költemény bemutatása.

2. A költemény szerkezete az író hazafias érzelmeinek kiemelésével.

3. Másodszori olvastatás és tartalmi megbeszélés a szerkezeti tagoltság szerint:

a) A gyerekek megálmoldták a kirándulás szépségeit (1—13. sorpár).

b) A majális eső miatt elmaradt (14—21. sorpár).

c) A nagyok is készültek egy szebb jövőbe, de egy viharsövény elállta útjukat (22—28. sorpár).

4. A költemény előadásmódja, stílusa, ríme.

V. Összefoglalás.

Tanítás.

I. Számonkérés.

Mi a mi leckénk. G? (Az utalvány.) Mi az utalvány? (Olyan polgári ügyirat, melyben az aláíró pénzt vagy egyéb dolgot adat ki a sajátjából megnevezett személynek.) Még egyszer, S! (—). Te is, L! (—). Hadd lássam írásbeli munkáitokat! [A feladatok megtekintése.] Miről írt K? (Csináltattam egy könyvszekrényt, s az asztalosmesternek utalványt adtam, hogy banki betéteimből vegye fel a könyvszekrény árát.) Hallgassuk meg K. utalványát!

Utalvány

A Nemezeti Hitelintézet Rt.
tekintetes Igazgatóságának

Szeged.

Tisztelettel kérem, hogy Varga Pál asztalosmester úrnak betétemből 650 P-t, azaz Hatszázötven pengőt kifizetni szíveskedjék.

Szeged, 1944. március 20-án.

Tisztelettel:
Kovács József.

Megtaláljuk-e ebben az utalvány kellékeit? (Megtaláljuk; ezek: az átutalási teljesítő pénzüintézet megnevezése; ki részére utaltatok pénzt; az összeg megnevezése számmal és betűvel; keltezés; aláírás.) Lehetne-e valamelyik kelléket elhagyni? (Nem lehet...)

Miről szól B. utalványa? (Szatymazi szőlőmben levő vinctelléremet utasítom, hogy adja ki egy vendéglősnek az 530 literes hordó rizlinget.) Olvasd fel!

Kedves János Bácsi!

Szíveskedjék e sorok átadójának, Vida Bálint szegedi vendéglősnek az 530 literes hordó rizlinget kiadni.

Szeged, 1944. márc. 20.

Fodor József.

Ismertesd a kellékeit! (—).

Mi a tárgya L. utalványának? (Vettem egy kerékpárt, s banki betétemből fizettettem ki az árát.) Miről szól H. munkája? (Csináltattam egy baromfiólat, s a mesternek banki betétemből utaltatom ki a pénzét.) Miről írtál, R? (Tanyámból egy pár választási malacot adatok át egy vevőnek.) D! (Raktáramból 5 q nemesített búzavetőmagot utaltatok ki.) Halljuk ezt!

Kérem Gazdag István urat, szíveskedjék Palotai Gyula állatorvos úrnak 5 q, azaz öt mázsa nemesített búzavetőmagot raktáramból kiadni.

Szeged, 1944. márc. 20.

Farkas József.

Sorold el a kellékeit! (—).

Mi az utalvány H? (—). Melyek a kellékei, L? (—). Mit kell tudnunk az utalványról, B? (—). Még egyszer, S! (—).

Most térjünk át egy rendkívül lélekemelő munkára!

II. Ráhangolás.

Ez a kép [képszemléltetés] egy ma élő nagy költőnket, Mécs Lászlót ábrázolja. Mécs László premontrei szerzetes, felvidéki plébános, a latorcavölgyi Királyhalmec község papja [szemléltetés a térképen]. Ismételjük meg a község nevét! (Az osztály: Királyhalmec.) Mécs László a cseh uralom idejében az elnyomott magyarság bátor harcosa volt: szavaló körútjain hitet öntött a kételkedőkbe, reményt a csüggedőkbe, bátorságot a félénkekbe. Pozsonytól Ungvárig lelkesen szavalták költeményeit, erősítve a rabságban sínylődő magyarság nemzeti érzé-

sét. Még külföldön is, különösen franciaországi szavalóköri-
jaival és verseinek francia fordításban való megjelenésével
nagy nevet szerzett magának. A cseh hatóságok nem jó szem-
mel nézték működését, de a külföldön is népszerű költőt nem
merték brutális rendszabályokkal elnémitani. Egy alkalommal
kiutasítással fenyegették meg. Erre egy bátorhangú költemény-
ben többek között így írt: „Izenetet küldtek a suttogó postán.
Prágából nagy utat tett meg, amíg körbe eljött a hír hozzám,
hogy csak tűrt vendége vagyok én e földnek, költözzek ki Pest-
re vagy Rodostóba, csak menjek a fenébe. Én menjek el innen?
Én ide nem jöttem! ... Nem megyek sehová, semmi
Rodostóba, mert Rodostó-éltem volna nekem Pesten.”

Mire vonatkozik ez a Rodostó-hasonlat? S! (II. Rákóczi Fe-
renc a törökországi Rodostóba bujdosott...) Hogyan vonatkoz-
tatja Mécs László saját magára ezt a hasonlatot? H! (Nem
hagyja el a Felvidéket, mert ő nem jött oda, mint a csehek,
hanem mindig ott volt. Neki Pest ugyanaz lenne, mint Rákó-
czinak Rodostó...) A szülőföldre való hűséges ragaszkodás a
hazaszeetet alapja. Ezért van az, hogy kétszeresen érzi a tria-
noni gazság fájdalmait az, aki szülőföldjét is elvesztette.

III. Célkitűzés.

Most lássuk, hogyan fejezte ki Mécs László egy dugába
dőlт iskolai kirándulással kapcsolatban hazafiúi fájdalmát s a
magyarság jövőjébe vetett hitét! Nyissuk ki Szavalókönyvün-
ket a 45. lapon! [Tábla-füzet: Mécs László: A kirándulás elma-
radt.]

IV. Tárgyalás.

1. A költemény bemutatása.

A kirándulás elmaradt.

Az izgalom megszállta a falut.
Száztíz gyerek ma éjjel nem aludt.

Száztíz gyerek ma ébren álmodott;
valaki vert egy nagy gyerek-dobot,

és meneteltek az áldott mezőn,
játékra, szabadságra éhezőn,

szép volt az erdő, a Latorca-part,
mindenki játszott úgy, ahogy akart,

sok szívpuzdrán megnyílt a kis lakat,
s lődöztek arany kacaj-nyíllakat,

nagy tüzet raktak, lobogott a láng,
körültáncolták s mondták: ispiláng,

magas fák mászni hívtak bátrakat,
fényből verték az öröm-sátrakat,

volt labdaverseny, volt versenyfutás,
csuport-töréshez kellett nagy tudás,

felhőtlen éből hullt cukor-eső:
édes lett sok száj, sok cukor-leső,

egy virágzó vadvirág megörült,
mert sok gyerek alája tömörült,

a lombok közt is ült pulyácska sok,
s plébános úr Pórából olvasott,

fürödtek is, külön lányok, fiúk,
apró hajókat vitt a vízi út,

ugrált az ötven meztelen kölyök,
ötven mozgó test, vízben, víz fölött...

Igy volt... száztíz gyerek így álmodott...
Igy kellett volna lenni, s a dolog

elromlott: hogy megjött a virradat,
esett... s a szép majális elmaradt.

Iskolaudvar. Az eső pereg,
az éggel együtt sár száztíz gyerek.

Ki érti Istent? Titkos terveit?
Miért rikatja meg kedvenceit?

Most millió vetésnek szomszédja van,
ezer erdőnek szomszédos lombja van,

sok-sok szegénynek kenyérgondja van,
s az Istennek mindenre gondja van:

felhőkannákból mérföldek felett
erdőket öntöz búzát, réteket,

s elázik közben egy kirándulás,
sok öröm-sátor, ábránd, kacagás.

Ne sírjatok, aprócska magyarok,
mesénkben mink is így jártunk, nagyok.

Akartunk menni szebb jövő felé,
s vihar-sövény állt lábaink elé.

Isten küldött egy véres felleget,
vérzapor hullott, sírtunk eleget,

eláztatta az öröm-sátrakat,
zokogás rázott gyávát, bátrakat.

Új, szebb tavaszba, mint a madarak,
készültünk, s a majális elmaradt.

Ki érti Isten titkos útjait?
Kedvenceit miért ríkatja itt?

Újabb kirándulásról álmodunk,
s elindulunk, ha kivirul botunk.

2. *A költemény szerkezete az író hazafias érzelmeinek kiemelésével.*

Miről szól ez az érdekes költemény? K! (A gyerekek kirándulásra készültek, izgalmukban megálmodták a kirándulás szépségeit, de nagy szomorúságra virradtak, mert az eső elmosta a majálist...) Hogyan tagolhatjuk költeményünket? G! (Két részre oszthatjuk. Az első részben leírja a költő a kirándulás szépségeit, ahogyan a gyerekek megálmodták.) Helyes. [Tábla-füzet: 1. *A gyerekek megálmodták a kirándulás szépségeit.*] Folytasd! (A második részből megtudjuk, hogy a kirándulás eső miatt elmaradt.) Jó. [Tábla-füzet: 2. *A majális eső miatt elmaradt.*] Csak a gyerekek kirándulásáról van szó? No, G! (A nagyok is készültek egy szebb tavaszba, de vérzapor hullott...) Ez tehát a harmadik rész. [Tábla-füzet: 3. *A nagyok is készültek egy szebb jövőbe, de egy viharsövény elállta útjukat.*] *A viharsövénynek, a véres fellegnek, a vérzapor*nak valódi vagy képes értelme van? (Az osztály: Képes értelme.) Mi lehet az a viharsövény, a véres felleg, a vérzapor, amely a magyar nemzetet borzalmas szerencsétlenségbe döntötte? N! (Az első világháború... A kommunizmus... A trianoni erőszak...) Ez a vérzapor Mécs Lászlót idegen rabságba juttatta. De a költő fájdalma nem volt vigasztalan, a magyarság jövőjébe vetett hite nem volt reménytelen: ez csendül ki a két utolsó sorból. Olvassuk el karban! (—). Miről álmodik a költő, Z? (Egy újabb kirándulásról...) A kiviruló bottal való indulás egy rendkívül megkapó hasonlat. Ki ismeri a vőfélybotot? L! (A vőfély evvel hívja a vendégeket a lakodalomba, virágok-

kal, pántlikákkal, zsebkendőkkel díszítik...) Ahogyan a vőfélybottal hívogatja a vőfély a rokonokat és jóbarátokat a legszebb ünnepre: a lakodalomba, úgy hívja Mécs László a magyarságot a minden magyarok legszebb ünnepére: a trianoni bilincs szétzúzásának epedve várt örömnünnepére. Megtörtént-e már ez a várva-várt gyönyörű kirándulás, S.? (Megtörtént a Felvidék... felszabadulása alkalmával.) Rendületlenül higgyük, és szívvel-lélekkel akarjuk, hogy a második világháború győzelmes befejezése minden magyar számára hozza meg a legszebb kirándulást: a szabad és boldog magyar életbe! Erre tanít bennünket Mécs László költeménye.

3. Másodszori olvastatás és tartalmi megbeszélés a szerkezeti tagoltság szerint.

Ezzel eltávolítottunk minden akadályt, amely költeményünk tökéletes megértéséhez és átérzéséhez szükséges, s most olvassuk el még egyszer.

a) Először is gyönyörködünk az álombeli hangulatos kirándulásban! Olvassa K.! [A tanuló elolvassa az 1—13. sorpárat.] Elég. Miért szállta meg az izgalom a falut, N.? (Mert a gyerekek kirándulásra készültek...) Milyenek álmodták meg a kirándulást? (Száztíz gyerek menetelt a mezőn... Az erdő szép volt... Mindenki azt játszott, amit akart... Tűzet raktak és körültáncolták...) Mi az az *ispiláng*? Senki se tudja? *Ispiláng, ispiláng, ispilangi rózsza*... közismert gyermekjátékkal. Folytasd! (Mindenféle verseny volt...) Mi az a *csuportórés*? Másként *köcsögtörés*. Nem látta még senki? A földre helyeznek egy cserépköcsögöt, pénzt tesznek bele, s a bekötött szemű versenyzők bottal hadonászva keresik a köcsögöt. Aki meglegli, botjával eltöri, s a benne levő pénz az övé. Tovább! (A gyerekek egy vadkörtefa alá telepedtek... Vigan fürödtek...)

b) Lássuk tovább, mi akadályozta meg a szép álom valóraválását! B.! [A tanuló elolvassa a 14—21. sorpárat.] Elég. Mi tette lehetetlenné az izgalommal várt kirándulást, D.? (Virradatkor esett az eső... Az iskolaudvarban sírt száztíz gyerek...) Az Istennek minden rendelkezésével valami terve van. Miért rikkatta meg kedvenceit? (Mert nagy szárazság volt, s meg kellett öntöznie az erdőket, réteket, búzaföldeket...)

c) Befejezésül olvassuk el a felnőttek kirándulásáról szóló részt! L.! [A tanuló elolvassa a 22—28. sorpárat.] Mondjuk el a nagyok kirándulásáról szóló rész valódi jelentését! H.! (A nagyok is úgy jártak, mint a gyerekek... Szebb jövő felé akartak menni, de viharsövény állt eléjük... A vérzapor elázattatta az örömsátrakat... Újabb kirándulásra készülnek...) Ismertesd a képes értelmét, D.! (A magyar nemzet szebb jövő felé igyekezett, de viharsövény, véres felleg, vérzapor, vagyis az első világháború, a kommunizmus, a trianoni békeparancs megakadályozta célja elérésében... A várva-várt újabb kirán-

dulás az idegen rabság alóli felszabadulást jelenti... A kiviruló bot a vőfélybotról vett vett hasonlat...) Megtörtént-e már Mécs László részéről ez az újabb kirándulás, F.? (Megtörtént, amikor a Felvidék hazatért...) Milyen nagyszabású kirándulásra készül még a magyar nemzet? (Elszakított testvéreink felszabadítására...) Adja Isten, hogy ezt áldozatos hazaszeretetünkkel minél előbb elérhessük!

4. A költemény előadásmódja, nyelvé, stílusa, ríme.

Most állapítsuk meg költeményünk előadásmódját! Mit ír le az író az első részben, H.? (A kirándulást... Ez tehát leírás.) [Tábla-füzet: *Leírás.*] Miről elmélkedik a költő a második és harmadik részben? (Arról, hogy a kirándulás elmaradt, s a nagyok is úgy jártak... Ez elmélkedés.) [Tábla-füzet: *Elmélkedés.*]

Mi teszi a kirándulás leírását olyan kedvessé, színessé, izgalmassá? B.! (Tele van szép kifejezésekkel, jelzőkkel, hasonlatokkal, megszemélyesítésekkel.) Lássunk néhányat! [A tanulók a könyvhöz néznek. A jelentkezők szerepelnek.] K.! (*Egy virágzó padkörte megörült* = megszemélyesítés.) L.! (*Magas fák mészni hívtak bátrakat* = megszemélyesítés.) R.! (*Felhőtlen égből hullt cukoreső, édes lett sok száj, sok cukorleső* = hasonlat, szép jelzők) G.! (*Sok szívpuzdrán megnyílt a kis lakat, s lődöztek arany kacajnyilakat* = hasonlat.) Magyarázd ezt meg! (Őseink a puzdrában tartották a nyilvesszőket, a gyerekek a szívükben a kacajnyilakat.) Nehézkese nek találtuk-e a költő elmélkedését? (Az osztály: Nem.) Miért nem? H.! (Mert az is tele van szép kifejezésekkel.) Keressünk néhányat! (—). D.! (*Most millió vetésnek szomja van, ezer erdőnek szomjas lombja van* = megszemélyesítés.) S.! (*Felhőkannákból mérföldek felett erdőket öntöz, búzát, réteket* = hasonlat.) Mit fejez ki a *van* négyszeri megismétlése? T.! (A költő nyomatékot ad vele mondanivalójának.) Minek tekinthetjük a képes beszédből álló utolsó részt? (Az osztály: Allegóriának.) Ki a legnagyobb allegória-költőnk, R.? (Tompá Mihály. A szabadságharc utáni önkényuralom idejében képes ételemben fejezte ki hazafias érzelmeit, hogy az elnyomó idegen hatalom meg ne értse. Mi tanultuk „A madár fiaihoz” című allegóriáját.)

Vizsgáljuk meg költeményünk rímét! (Az osztály: Párosrím.)

V. Összefoglalás.

Mivel erősödöttünk a mai órán magyarságunkban, L.? (—). Mit kell tudnunk Mécs Lászlóról, H.? (—). Ismertesd költeményünk szerkesztését, S.! (—). Mire tanít bennünket Mécs László verse, G.? (—).

Ez a remekmű megérdemli, hogy könyvnélkül megtanuljuk. Óránként nyolc sort kell tudni.

A tábla és a füzet képe:

Mécs László: A kirándulás elmaradt.

1. A gyerekek megálmodták a kirándulás szépségeit.

Leírás.

2. A majális eső miatt elmaradt.

5. A nagyok is készültek egy szebb jövőbe, de egy viharsövény elállta útjukat.

Elmélkedés.

Szántó Lőrinc.

Történelem.

(Összefoglalás.)

Erkölcsei és szellemi művelődésünk Mohácstól a XX. századig.

IV. osztály.

I. Előkészítés. a) Számonkérés. Az újkori történelem időmutatójának számonkérő felújítása.

b) Áthajlás. Számbavettük a kor eseményeit, nézzük most azt, milyen volt e kor erkölcsi és szellemi műveltsége.

c) Célkitűzés.

II. T á r g y a l á s. a) A XVI. század. A humanista-reneszánsz műveltség minden káprázatos külső megnyilvánulása dacára is súlyos örökséget hagyott maga után. Míg a középkori egyetemes keresztény művelődésbe való bekapcsolódásunk szenteket nevelt a magyarság soraiban, királyi családunkban, addig a humanista-reneszánsz világnézet bizonyos szempontból megrontotta követőinek jellemét: féktelen önzést, pénzhaszálást ébresztett bennük, hatalombíráásra, vagyongyűjtésre ösztönözte őket. S ami még nagyobb kárral járt az országra, fő- és köznemességünk ádáz küzdelmet folytatott egymással a főhatalomért.

De közreműködött a humanista-reneszánsz szellemnek az egyéniséget mindenek elé- és föléhelyező jellege az egységes magyar katolikus egyház megbontásában is.

E század egyik legszomorúbb korszaka hazánk történelmének. Ennek a politikai és vallási tekintetben megosztott országnak a legnagyobb önmegadásra és egyuttal a legszívósabb életerőre volt szüksége, hogy el ne vesszen, hanem ősi erejével s kedvezőbb alkalommal újra talpra álljon. A század második felében már egyszerre kellett védekeznie a török hatalom és saját királyai túlkapásai ellen. Amaz mindennapi kenyerét, ezek alkotmányát, szabadságát, egész nemzeti hagyományát

veszélyeztették. Katonai hatalma elgyengült, jóléte elveszett, hitettségé megbomlott.

A hitszakadás lelkiileg is szét tépte a töröktől szétszabdalt magyarságot, s ez a megoszlás súlyos következményekkel járt nemzeti életünk további alakulásában. Abban a tekintetben azonban mégis fejlesztőleg hatott a reformáció, hogy versengést indított a katolikusok és protestánsok között, s ennek az iskolaügy, a népoktatás, az irodalom és a nemzeti nyelv látta hasznát.

Mint legnagyobb tanügyi pártfogók Oláh Miklós (a jezsuitákat telepíti le, Nagyszombatban) és Forgách Ferenc hercegprímások említhetők. De az országgyűlés is egyre sürgeti a népiskolák szaporítását. (Selmezbánya kimondja a fiúk tankötelezettségét: 1575.)

Tudomány, irodalom, művészet. Az ország feldarabolásának korában a török területen megállt a magyar szellemi élet, s a királyság területén is sok akadállyal kellett megküzdenie. Fellendülnek a szentírásfordítások (a katolikus Komjáthy Benedek Szent Pál leveleit, Pesti Gábor az újszövetséget, míg a protestáns Károli Gáspár lefordítja az egész szentírást.)

Néhány történelmi munkán kívül (Verancsics Antal esztergomi érsek, Forgách Ferenc püspök, kancellár, Szamosközy István s a lutheránus Heltai Gáspár) a vitázó irodalomban katolikus részről különösen Telegdy Miklós pécsi püspök, a protestánsok közül Meliusz Juhász Péter, Dévai Biró Mátyás, Dávid Ferenc és Bornemisza Péter tűnnek ki.

A nemzeti költészet művelői közül Tinódi Sebestyén és Ilosvai Selymes Péter emelkednek ki, mint vándorlantosok (históriás énekek), Balassa Bálintnak, az első igazi magyar költőnek vallásos és hazafias (végvári) költészete messze kimagaslik e kor irodalmából.

A könyvnyomtatás hatalmas fegyvere volt úgy a hitújításnak, mint a katolikus visszahatásnak. Eleinte külföldön nyomták a magyar könyveket, később azonban itthon is állítottak fel nyomdákat. A magyar nyomdák közül úttörő volt (Hess Andrásé után) a Nádasdy Tamás költségén fölállított műhely a vasmegyei Sárvár mellett lévő Újszigeten (1536.) Híres nyomdák voltak e korban Kolozsvárt, Debrecenben (Misztótfalusi Kiss Miklós), Bártfán. Az állandó nyomdák mellett vándorműhelyek is voltak. Egyik-másik protestáns lelkész nemcsak igehirdető, hanem író, betűszedő, nyomtató, könyvkötő és könyvárus is volt egy személyben. Nyomtatványait nagyobb vásárokon ponyváról árulta a népnek. A katolikusok e korban csak egy nagyobb nyomdát állítottak, Nagyszombatban. (1577.)

A művészetek elhallgattak, mivel a reformáció száműzte a templomokból a művészeteket. másrészt meg az örökös háborúk emésztettek fel minden pénzt.

b) *A XVII. század történelmünknek az a korszaka, amelyben a kard sohasem pihent meg hüvelyében. A hitújítástól föleszmélt s a saját reformjai által megerősödött katolikus egyház már a XVI. század második felében új művelődési korszakot nyitott meg Európában, a barokk kultúrát. Nálunk ez új mozgalom a török megszállás miatt csak lassan tudott hódítani. A katolikus visszahatás e századában a katolicizmus fokozatosan visszaszerzi túlsúlyát hazánkban is.*

Elkeseredett harcok zaja töltötte be ezt a századot. Míg a század első felét még inkább a vallási színezetű ügyek töltötték be hazánkban is, a második felében közös erővel védelmezi szabadságát és alkotmányát Nyugat és Kelet magyarja az uralkodó elnyomó törekvései ellen. E küzdelmek ugyan változó sikerrel jártak, mégis ezen harcok tartották ébren a nemzeti érzést, amelyek nemcsak a beolvasztást akadályozták meg, hanem elősegítették az ország területi egységének helyreállítását is.

A katolikus közoktatás főleg a jezsuiták kezében volt. Ők tanítottak a Pázmány Péter által alapított nagyszombati egyetemen (1635) s a kassai akadémiából egyetemmé alakult főiskolán (1660.) Ők vezették a középiskolákat is szinte egyedül, amíg a piaristák nem veszik át az ifjúság alsó- és középfokú nevelését, s egymásután föl nem állítják iskoláikat. Az ifjúság, de főként a népnevelés terén velük buzgólkodtak a pálosok, a bencések, a premonstreiek, a ciszterciták, a domonkosok és a ferencesek.

A protestáns iskolák közül nevezetesebbek a Bethlen Gábornót alapított gyulafehérvári főiskola, a sárospataki, debreceni, nagyenyedi kollégiumok. Ezekbe többször idegen tanárokat is hívtak. (Lorántfy Zsuzsanna: Comeniust, aki 4 évig tanított Sárospatakon.)

Tudomány, irodalom, művészet. A történetírók jobbára magyar nyelven írják műveiket, naplóikat, emlék- és röpirataikat, meg leveleiket. Kiválóbbak Pázmány P., Bethlen G. és Eszterházy Miklós levelezései, Zrínyi Miklós gróf prózai (hadtörténeti) tanulmányai (Török áfium ellen való orvosság, Ne bántsd a magyart! Siralmas panasz), a három Bethlen (János, Farkas, Miklós), Cserei Mihály és Apor Péter művei. Az önéletrajz és naplóírók közül kiemelkednek Kemény János fejedelem, Károlyi Sándor, II. Rákóczi Ferenc és Mikes Kelemen. A hittudományi művek írói közül messze kimagaslik Pázmány Péter (Isteni igazságra vezérlő kalauz, Prédikációk, Imádságos könyv), Káldi György (Szentírás-fordítása), míg protestáns részről nevesebbek Alvinczy Péter, Gelei Katona István, Komáromi Csipkés György írásai.

A költészet örökbecsű értéke e korból Zrínyi Miklósnak „Szigetvár ostroma” c. hőskölteménye. Jeles alkotásai e kornak a *kurucköltészet* termékei. Szerzői többnyire ismeretlenek.

nek: íródeákok, papok, katonák. Ismertek br. Palocsay György, Dálnoki Veres Gerzson. (Híresebb kurucdalok: Buga Jakab éneke, Ó szegény magyarság... Egy bujdosó szegény legény, stb.) Gyöngyösi István verse a magyar nemzet sorsát sirató Rákóczi-nóta, mely századokon át önt bánatot és lelkesedést a magyar szívekbe.

A művészetek muzsái még mindig hallgatnak, mint viharban a pacsirták. A XVI—XVII. századi szobrászatunk fejlettségéről leginkább szárnyasoltáraink domborművei és szobrai, valamint síremlékeink tanuskodnak. Mindezekből gazdag sorozattal dicsekedhetünk, főként a Felvidéken és Erdélyben, a töröktől meg nem szállt országrészekben. (Kassa, Lőcse, Bártfa, Eperjes, Brassó, székely munkák Csíkmenaság és Hunyadi János síremléke Gyulaféhevárott.)

c) A XVIII. század végre nyugalmat hozott a nemzet életébe. A magyarság kimerült a két évszázados küzdelemben s amidőn az ország függetlenségét védelmező törhetetlen akarását felismerő III. Károly maga is békére hajolt, azt szívesen elfogadta. A török és osztrák nyomástól felszabadult nemzet most végre hozzáfoghatott az ország újjáépítéséhez. E nagy feladat elvégzésére pedig a *barokk-szellem* tette képessé, amely — bár elkésve — csak most, az ország felszabadulása után hatotta át lassan egész társadalmunkat, s keltett hősi lelkesedést minden vallásos és szép eszme iránt. — E kultúra átvételében helyes történeti érzelme vezette a magyarságot. A barokklelek lett ugyanis az az erő, amely a törökvilág szellemi, erkölcsi- és anyagi romlásából a magyar földet új életre keltette. Ez a szellem tette lehetővé a nemzet nagy többségének a középkori katolikumhoz való visszaférfését. A barokk-szellem tette újra Szent István országát „Mária országává“, Regnum Marianummá, és véste kitörölhetetlenül e tudatot a nemzet lelkébe.

A század második felében nehéz idők következtek a katolikus egyházra. A barokk-szellem későn érkezett hazánkba, s ezért nem is lehetett hosszú életű. Már Mária Terézia korában újra feléledt a humanizmussal megindult természetes világnézet, s „felvilágosultság“ néven üzent hadat a barokkvilágnak. Hazánk sem térhetett ki hatása elől, mivel gondolatainak buzgó terjesztői akadtak a Bécsben élő s a francia felvilágosodással megismerkedő magyar főurak között, nemkülönben a hazánkba is átszivárgó szabadkőművességben (II. József) és a Bessenyei György kezdeményezte franciás irányvű irodalomban.

A felvilágosodás nálunk is vallástalan szellemet terjesztett társadalmunkban. Azonban átvette a barokk nemzeti irányát, amit Bessenyeiek irodalmi működésének köszönhetünk.

A közoktatásügyet a katolikus közép- és felsőiskolákban szerzetesek, főképpen jezsuiták és kegyesrendiek vezették. Kivülük a tanügy terén a bencések, ciszterciek, premontreiek és

a pálosok buzgólkodtak, amíg Mária Terézia és II. József a kegyesrendiek és irgalmasok kivételével egyidőre az összes többi rendet el nem törölték.

Az iskolázás nyelve a latin volt. A jobbágyok gyermekei egyedül a papi pályán boldogulhattak.

Mária Terézia állami felügyelet alá vonta az iskolákat (Ratio Educationis: 1777.) Ezzel új korszak kezdődött közoktatásunkban. A „felvilágosodott” uralkodó szerint csak az állam lehet iskolák szervezője és felügyelője. Tagadhatatlan, hogy az új tanterv sok helyes, főként az ügyvitelre vonatkozó jó újítást léptetett életbe, — mégis, mivel a magyar nyelvet, a nemzet nyelvét — a latin és német mellett — csak a melléktárgyak közé szorította, a nemzet általános rokonszenvét nem nyerhette meg. Pedig nagy figyelmet fordított e tanterv a szülőföld és Magyarország földrajzára, valamint a hazai történelemre is (ez barokk hatás!). A királynő sok iskolát építtetett, a nagyszombati egyetemet orvosi karral egészítette ki és Budára helyezte át; ő alapította a selmecbányai bányászati főiskolát is. De a Rationál is sokkal nagyobb veszedelmet jelentett közoktatásunkra II. Józsefnek az a rendelete, amellyel a német nyelvet tette az állam és iskolák hivatalos nyelvévé. Ez már létében támadta meg az öntudatra ébredő magyarságot. Egyébként ő helyezte át az ország egyetlen egyetemét Budáról Pestre. Volt még az országban ezeitőben 4 jogakadémia (Kassán, Győrött, Pozsonyban és Nagyváradon.) — A protestánsok főiskolái Pozsonyban (Bél Mátyás), Eperjesen, Debrecenben és Sárospatakon voltak.

A könyvnyomtatás fejlődését a cenzura nehezítette meg. A könyvek alig keltek, az írók nem kaptak kiadót, úgyhogy legtöbbször a maguk pénzén vagy gazdagabb pártfogóik költségén nyomatták munkáikat. De megjelent már — ha szerény keretek között is — az első magyarnyelvű hirlap (Pozsonyban: Magyar Hírmondó, 1780), a folyóiratok sorát meg a kassai Magyar Muzsa nyitotta meg (Kazinczy Ferenc, Bacsányi János, Baróthi Szabó Dávid.)

A százados harcok azonban nagyon megcsapolták a magyarság életerejét. A kipusztult vidékekre idegenek települtek. Városaink közül ezidőben Pozsonyban (hivatalok) és Nagyszombathán (egyetem) volt a legtöbb kultúra. Buda és Pest ekkor még egészen német volt. (Budának 1787-ben 24.000, Pestnek ugyanekkor 22.000 lakosa volt.)

A latin és német nyelv mellett a magyar teljesen háttérbe szorult. 1790-ig magyar színészet sem volt az országban. Pozsonyban német színészek játszottak, s a magyar főurak időnkint olasz operatársulatokat hozattak kastélvaikba.

A köznemesség műveltsége latinos volt, a főnemesség, az udvart követve, franciául és németül társalgott.

Természetes, hogy a történetírók is latinul írták műveiket

(Bél Mátyás, Pray György, Katona István). De II. József bukása után már magyarul írt Virág Benedek, Révay Miklós, Kazinczy Ferenc és Verseghy is.

Bessenyei György fellépésével íróink karolták fel a nemzeti nyelv és szellem fejlesztését. Ők táplálták a nemzeti öntudatot és lelkesedéssel harcoltak a magyar művelődésért. Ez a munkájuk annál áldásosabb volt, mert hazánk a bécsi udvar politikáját sinylette, s nem fejlődhetett még a maga akaratára szerint.

A művészetek közül az építészet indult virágzásnak. Ekkor telik meg hazánk túlnyomórészt mai barokk templomai-val, palotáival (szemléltetés!). Eger, Pozsony, Vác, Pest (egyetemi templom), Buda (Szent Anna-templom), Sopron, Győr, Székesfehérvár, Veszprém e korbeli városrészei tanuskodnak erről. A már rokokóba hajló eszterházi (Sopron vm.) Eszterházy-kastély a magyar Versailles nevét érdemelte ki.

A festészet terén Kupeczky János arcképfestőnk értékes műve a Tárogató, míg Mányoki Ádám nevét II. Rákóczi Ferenc nemzeti közkinccsé vált arcképe hirdeti.

d) *A XIX. század első fele* az alkotmányos Magyarország kialakulási kora, ahogy nevezni szokták. Valóban, a nemzet hosszú küzdelmeinek az lett eredménye, hogy a nyolc százados nemesi alkotmány átalakult az egész magyarság alkotmányává, a jobbágyság fölszabadult, felépült az újkori Magyarország, amelynek a jogaiba visszahelyezett nemzeti nyelv, a megerősödött nemzeti élet, a politikai és polgári jogegyenlőség és szabadság adott erős alapot. Hiába akarta elvenni ezt tőlünk a bécsi kormány, hiába kezdett harcot ellenünk a kamarilla, és hiába győzött az orosz—osztrák haderő a fiatal honvédség ellen. A szabadságharc bukása csak ideig-óráig gátolhatta meg a nemzet reményeinek beteljesedését.

E korszak története három nagy magyar köré csoportosul. Széchenyi fölrázta a nemzetet s irányt mutatott a szebb jövőnek; a Legnagyobb Magyar terveit Kossuth köti hozzá az időszerű európai koreszméhez, a liberalizmushoz, hogy valóra váltsa azokat; Deák — kinek alakja már ugyan csak a század második felében emelkedik fel — akkor nyújtott segítséget a nemzetnek, mielőtt az szabadsága elvesztése fölötti bánatában, újra szendergésbe merült volna. Széchenyi dicsősége a cél kitűzése s a megindításé, Kossuthé maga a munka, Deáké annak befejezése.

S amíg ők, mint vezérek lelkesítették és irányították a nemzetet, addig ez is kitartott mellettük minden erejével. Kezdetben félt ugyan a merészebb újításoktól, később azonban már önmaga mondott le kiváltságairól, s amidőn a modern államot megteremtette, többé nem mondott le róla az önkényuralom idején sem.

A magyarságot tehát nem irodalmi — ahonnan várható

volt —, hanem politikai oldalról érte e hatás, amely további történelmét alakította. A II. József-féle elnemzetlenítés ellenhatásaként lobogott fel az a nemzeti öntudat, amely általános eszméjévé vált a XIX. század Európájának. A Szentszövetség és Metternich kora csak méginkább kiváltotta a magyarság öntudatát, s így érkezett el nemzetünk a reformkorhoz, amely Széchenyi felfogásában az egész magyar lelket volt hivatva megiffjítani.

A reformkornak ebben a nemzeti irányú légkörében született meg először a Magyar Tudományos Akadémia nyelvünk kiművelésére és tudományosságunk munkálására. E mellett egyes tudományágak ápolására külön tudományos társulatok is alakultak. (Szent István Társulat, stb.) A Nemzeti Múzeum, a Nemzeti Színház megalapítása, irodalmi társaságok megjelenése (Kisfaludy-Társaság: 1836), zenénk, képzőművészetünk felfrissülése: mindmégannyi korszakos mozzanatot jelentett nemzeti művelődésünk útján. Ugyanakkor a reformkor társadalmá az anyagi kultúra, valamint a politikai és társadalmi élet területén is elvégezte a megújulás alapvető munkáját.

A szabadságharcot követő önkényuralom ugyan mindent megállított fejlődésében egy időre, de a kiegyezés után újra megkezdhattuk szellemi és anyagi műveltségünk munkálását. Sajnos, erkölcsi téren nem mondhatjuk el mindezt, hiszen az új fejlődés teljesen mellőzte a vallási alapokat s a maga lábán akarta megjárni a magasságokat. (Hogy ez hová vezetett, láthattuk a világháború és az azt követő időkben.)

Iskoláink végre ismét a nemzeti művelődés szolgálatába állhattak. Népoktatásunk alapja az általános tankötelezettség lett (1867), s ebben megelőztünk nem egy művelt nyugati nemzetet (Anglia, Francia- és Olaszország, stb.), újjászerveztük a gimnáziumot, a tudományos művelődés szolgálatára megalakult a második tudományegyetem Kolozsvárott, a budapesti Műegyetem, majd a XX. század elején a pozsonyi és a debreceni tudományegyetem is. Mellettiük teológiai, katonai, jogi, gazdasági, kereskedelmi, bányászati és erdészeti, zenei, képzőművészeti főiskolákon és szakiskolákban történik a szakpályákra lépő ifjúság nevelése, oktatása. Megindult a tudományos élet minden terén az alapvetés. Így a történetírás terén (Horváth Mihály, Szalay László, Salamon Ferenc, Pauler Gyula), de ugyanígy az irodalomtörténet, magyar nyelvtudomány, orvosi, matematikai, természettudományi, földrajzi tudományosságunk is.

Művészeti fejlődésünk túllépte határainkat s európai, sőt világnagyságokkal ajándékozta meg az emberiséget.

A szobrászat terén Ferenczy Izsó, Huszár, Strobl Alajos, Zala György, Fadrusz János, stb. tüntek ki messze túl a magyar művészeti körökön tehetségükkel.

A festészet terén Barabás Miklós, Markó Károly, Székely

Bertalan, Than Mór, Lotz Károly, Zichy Mihály, Benczur Gyula és Munkácsi Mihály emelkedtek világhírre.

A zenében Lavotta, Csermák, Liszt, Erkel jelzik a csúcspontot.

Az irodalomban is olyan nagyságokat mutathat fel, mint Vörösmarty, Petőfi, Arany, Kemény Zsigmond, Katona József, Madách Imre, Jókai Mór, Gyulai Pál, stb.

Az építészet emlékei Budapesten a Magyar Tudományos Akadémia, Szent István bazilika, Operaház, a főthi templom, Országház, az esztergomi bazilika mind azt mutatják, hogy a magyar teremtőerő és művészet, ha megfelelő körülményeket talál, mindenben egyenlőrangú tud lenni az európai népek művészetével.

III. *Összefoglalás.* (A XIX. század erkölcsi- és szellemi műveltségét nem tárgyaljuk. Egyrészt túl közel vagyunk hozzá, benne élünk, nehéz a bírálát, másrészt a nagy sokaságból nehéz volna megmutatni a fejlődés egyenes útját. Hogy fejlődtünk, az kétségtelen.)

Bebizonyította-e a magyarság, hogy érdemes a Kárpátok medencéjében betöltött szerepére? Nem mindig a kard dönti ezt el. A szellem, az erkölcs olykor nagyobb erővel esik latba előbbinél. A magyarság, ha magáratálalt végeláthatatlan küzdelmeiben, mindig tudott olyan nagy és nyugati lenni, mint békében élő más nemzetek, amelyeknek műveltségét védelmezte sokszor a saját romlásával is. A robosztus erő barbár népek tulajdonsága is lehet, a műveltség nem függ a népek mennyiségétől, hanem minőségétől. A magyarság tehát minőségi nép, amely méltó arra, hogy megtalálja helyét Európa népeinek közösségében!

Vicsay Lajos.

Földrajz.

Észak-Ázsia éghajlata és vízrajza.

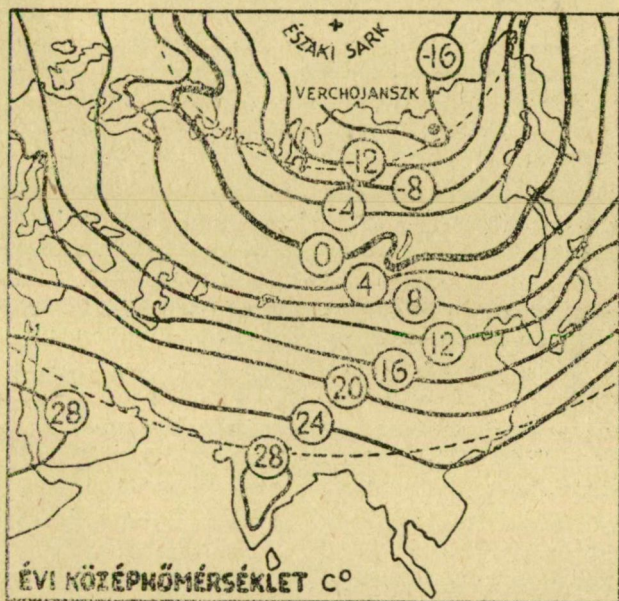
I. Bevezetés. Megnézzük a mult órán készült vázlatot és a tapasztalatokat megbeszéljük. A feladott lecke kikérdezésével együtt ezt a vázlatot emlékezetből a táblára rajzoltatjuk.

Miután meggyőződünk a tanulók tudásáról, megismételjük az előbbi órán feladott kérdést: *mivel magyarázható Észak-Ázsia s itt is különösen Szibéria néptelensége?* Ennek a feladatnak megfejtése a mai célkitűzésünk. Ezzel a céllal indítjuk el a közös munkát: *vizsgáljuk meg Észak-Ázsia éghajlatát!*

II. T á r g y a l á s. 1. *Hőmérséklet.* Részletes tárgyalás előtt röviden összegezzük, hogy *melyek az ember életének természeti*

alappjai? Ezeket a tényezőket lakóhelyünkön tapasztalatból ismerjük. Köztük döntő fontosságú az éghajlat. Most azt kell megvizsgálnunk, hogyan alakul ez a tényező Észak-Ázsiában s milyen hatást gyakorol ez a tényező ott, az ember életére! Kemény téli napokon azt mondjuk, „szibériai hideg van”! Mivel kapcsolatos ez a mondás?

Nézzünk utána, Szibériában valóban olyan nagy hideg van, hogy az a lakosság életét gátolná? (Hőmérsékleti térképet szemlélünk.) A térképen ezt tapasztaljuk: az Aral-tótól északra az évi közepes hőmérséklet már mindenütt alacsonyabb (+8-tól -16° -ig), mint hazánkban. (Nálunk 10° .)



1. ábra.

Északi része benyúlik a hideg égő területére, déli sokkal nagyobb része azonban a mérsékelt éghajlati öv területén van. Az északi és déli tájak hőmérséklete között igen nagy különbség van. (Nagy kiterjedés!)

Észak-Ázsia óriási területének több mint felén az évi középhőmérséklet 0° -nál alacsonyabb!

E területeken a talaj alsóbb rétegei nyáron is fagyottak. A hűvös levegő és a fagyott talaj a növénytermelést lehetetlenné teszi, vagy a legszűkebb keretek közé szorítja. Ugyanígy gátolja az emberi életet is. Ezzel az előbb felteti kérdésre meg is feleltünk.

Beszélgessünk ezután a téli és a nyári hőmérsékletről! (Hőmérsékleti térképet szemléltetünk.) Verchojanszk tele a

a leghidegebb. Januári középmeiséklete -48°C . Itt van a világ leghidegebb vidéke. (Már -68 fokos rettenetes hideget is mértek itt.)

Magyarázzuk meg ezt a nagymértékű lehűlést! A tanulók az okot abban látják, hogy ez a terület a meleg tengerektől messze van! Gondolataikat megerősítjük azzal, hogy az Északi-Jeges-tenger tengeri hatás szempontjából alig jelent valamit, mert vize hideg s nagyrészen jég fedi. Télen nagy a légnyomás, a tenger felől szelek nem jöhetnek, a páraszegény, derült légkörben nagy a szárazföld melegvesztése. (Kisugárzás.)

Hasonlítsuk össze ezt a jelenséget Norvégia nyugati partjainak éghajlatával! A Golf-áramlat melegítő hatása ott igen szembetűnő! A norvég partokon, ugyanazon földrajzi szélességen mint Verchojanszk, 0° , sőt $+2^{\circ}\text{C}$ a január hónap középmeiséklete! (50 fok eltérés!) Milyen más a tenger és a szárazföld hőgazdálkodása!

Figyeljük meg, mekkora Verchojanszk nyári (júliusi) középmeiséklete? ($+16^{\circ}\text{C}$.) Hasonlítsuk össze a januári hőmérséklettel! A tél és nyár között tehát igen nagy különbség van. *A szárazföldi éghajlatnak* valóságos mintaképe ez a terület! De így van ez egész Észak-Ázsiában, a hőmérséklet évi ingadozása mindenütt nagy. A tél és nyár között nagyon hirtelen az átmenet. Alig van tavasz és ősz. A déli tájak annyiban különböznek az északiaktól, hogy a telük valamivel enyhébb, nyaruk azonban melegebb. (Turáni-alföld.)

Ismétlésül mutasd meg a téképen a hideg — és mérsékelt-övi tájakat! Milyen irányban változik a hőmérséklet? Hol a legmelegebb a nyár, melyik területen leghidegebb a tél? *Verchojanszk a világ „hideg központja”.* Hasonlítsd össze hazánk éghajlatával!

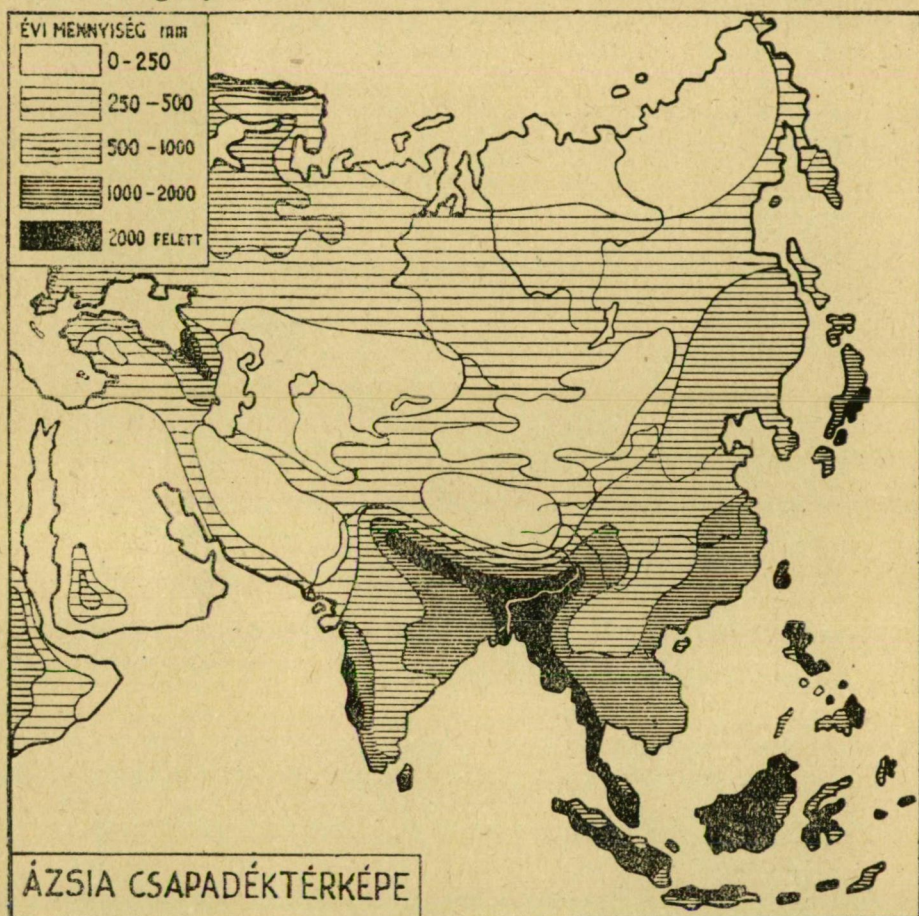
2. *A csapadék mennyisége. Csapadéktérképet szemlélünk. Feladatunk:* megállapítani, mennyi csapadék esik egy év alatt Észak-Ázsiában?

Észak-Ázsia száraz. Aránylag a Szibériai-alföld kap legtöbb csapadékot. Keressük ennek az okát! Ide is a nyugatias szelek hozzák a páras levegőt. (250—500 mm csapadék.) Az esőmennyiség ezért kelet felé csökken. Oda már kevesebb pára jut. (200—300 mm csapadék.) A Csendes-óceán felől a párkányhegység miatt és a szárazföld felett uralkodó nagy légnyomás következtében (különösen télen) alig kaphat ez a terület csapadékot. Ott csakis a hegységek tengerre néző oldalai nedvesebbek.

Hol van Észak-Ázsia legszárazabb területe? Miért száraz a Turáni-alföld? Mert ez a tengerektől messze fekszik s hegyektől körülvelt zárt medence. Pedig a nagy nyári meleg mellett itt volna a legnagyobb szükség esőre! A szárazságot a gazda-

sági élet is megérzi! A népsűrűsödésnek ez egy újabb akadály. Sivatokok, száraz legelők borítják. Nagyobb települések csak az öntözött területeken épülhettek.

Ismételjük, mennyi csapadék esik Észak-Ázsiában? Mi a kevés csapadék oka? Hasonlítsuk össze Észak-Ázsia éghajlatát hazánk éghajlatával!

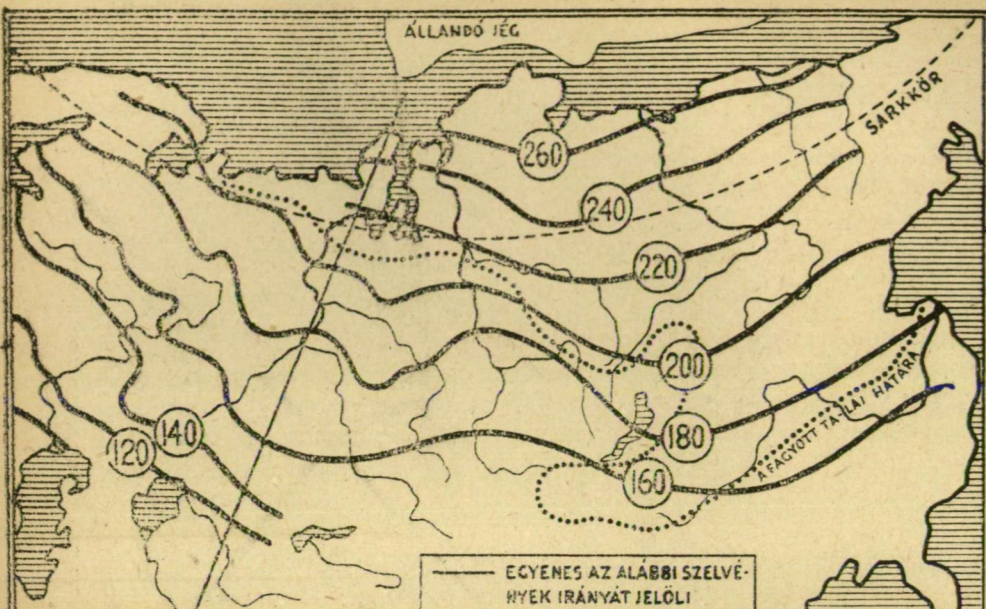


2. ábra.

3. Figyeljük meg a térképen Észak-Ázsia pízálózatát!

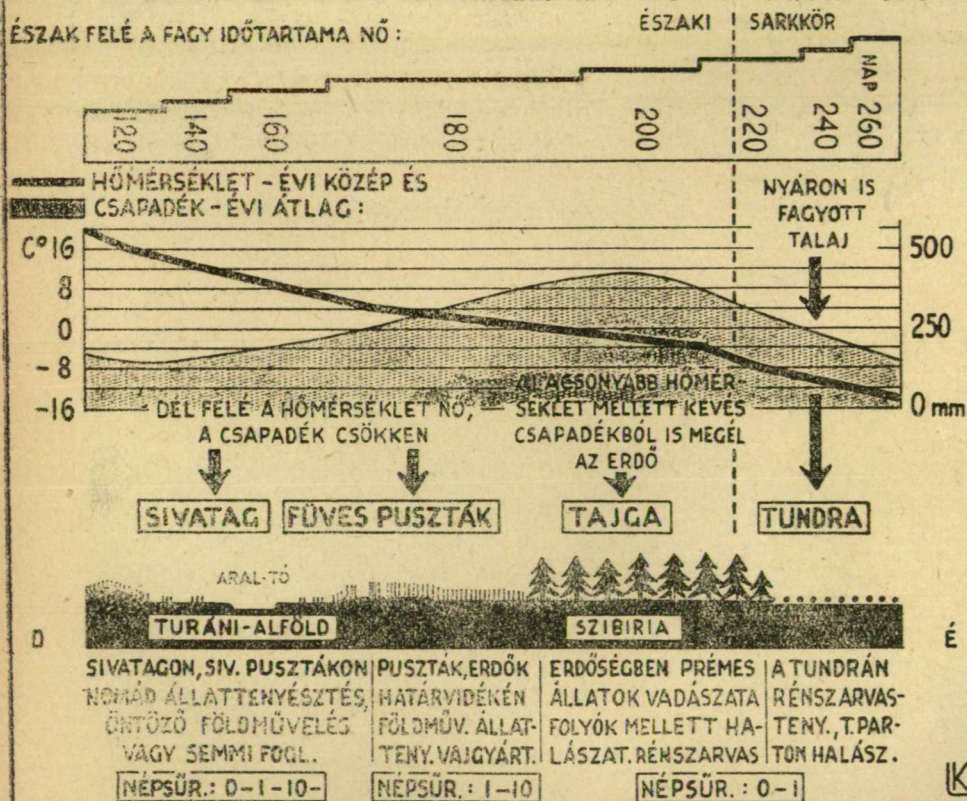
Hogyan lehetséges, hogy a szükös csapadékvizonyok mellett is, többezer kilométer hosszú folyóvizek alakultak ki Szi-bériában? Közös megbeszéléssel a következő megállapításokra jutunk:

a) A folyók csapadéokban gazdagabb hegyvidéken erednek, nyáron az olvadó hó leve is táplálja vizüket.



A TÉLI HÓTAKARÓ ÉS A VIZEK JÉGPÁNCÉLJÁNAK IDŐTARTAMA NAPOKBAN

ÉSZAK FELÉ A FAGY IDŐTARTAMA NŐ:



3. ábra. A természeti tényezők, a gazdasági élet és a népsűrűség összefüggése Észak-Ázsiában.

b) Csak hosszú út után érhetik el a tengert, nagy a vízgyűjtőterületük.

c) Párolgás útján nem veszíthetnek sok vizet, mert nincs nagy meleg.

d) Vízüket az elszivárgás sem veszélyezteti, mert sokszáz kilométeren át fagyott talajon folynak. (A jég mint „vizet át nem eresztő réteg” szerepel.)

A folyók alsó szakaszait óriási mocsarak kísérik. Különösen nagy kiterjedésűek az Ob mellékén. A mocsarakat a folyók ároize táplálja. Nézzük meg azt a térképet, mely a folyók jégtakarójának tartósságát ábrázolja. A folyók felső szakaszán (tehát délen!) 120—160 napig tart a fagy. Alsó szakaszukon (északon) azonban 220—260 napig fedi őket jégpáncél. Az olvadás tehát a felső szakaszon (délen) előbb megindul, mert itt hamarabb érkezik a tavasz. Mi ennek a következménye?

A felső szakasz áradó vizének gátat vet az alsó szakaszon még meglevő vastag jégpáncél! A víz a jeget összetöri, felhalmozza, torlaszokat emel maga elé. Az óriási árterek elmocsarasodnak. Ezek a mocsarak megakadályozzák a települést. Mérhetetlen szunyoghadat nevelnek. Megnehezítik a közlekedést. Helyenként az erdőségek talaja is annyira vizenyős, hogy járni sem lehet rajta, csak ott, ahol dorong-utat raktak le. Ezért az erdők kitermelése is nehéz.

Olvassuk le a térképről az *Északi Jeges-tengerbe ömlő* nagy folyók nevét! Hol ered az *Ob*? Melyik területen folyik végig? A mélyen benyúló *Ob-öbölbe* ömlik. Ide szállítja nagy mellékfolyójának, az *Irtisz-nek* a vizét is¹.

Eredetük, útjuk és torkolatuk megjelölésével olvassuk a térképről a többi folyót is! *Jeniszei* (mellékfolyói a *Felső-, Köves- és Alsó-Tunguzka*). A *Felső-Tunguzka* a *Bajkál-tó* vizét vezeti le. Kelet felé a *Léna*, *Indigirka* és *Kolima* folyók következnek.

E folyóknak, mert a fagyos Jeges-tengerbe ömlenek, kevés közlekedési jelentőségük van. Csak nyári hajózásra és tutajozásra, meg halászatra alkalmasak. De arra is jók, hogy NY—K irányú mellékfolyóik révén ebben az irányban is némileg járhatóvá tették ezt a nagy területet a mocsaras erdők között. Közlekedés szempontjából már nagyobb a haszna a *Csendes-óceánba* siető *Amur-nak*. Mutassuk a térképünkön még egyszer ezeket a folyókat!

Vizsgáljuk meg a Turáni-alföld vízrajzát! Itt érdekes dol-

¹ Az *Ob* az *Irtisz-szel* hosszúságra a világnak negyedik folyója. Kerekén 5300 kilométer hosszú. Vízterülete 3 millió km². Torkolata egy óriási tektonikus árok, melyet a jégkorszak gleccserei kimélyítettek.

got tapasztalunk. *Folyói nem jutnak el a tengerbe!* A terület száraz, a folyók vízmennyisége kevés ahhoz, hogy a medencét körülölelő hegyvidéket hátravágódva átfűrészeljék s a tenger felé lecsapolják. (Hát-ráló erózió.) A száraz medencék általában lefolyástalanok. (Lefolyástalan terület.)

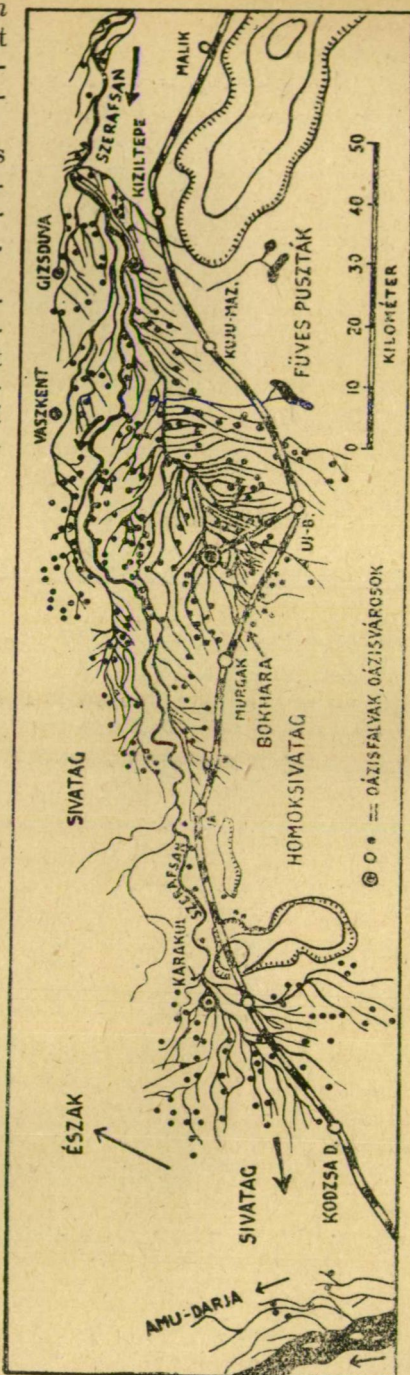
Mi történik itt a folyók vizével? Hova ömlik az *Amu-darja* és a *Szir-darja*? Miért nem növekedik az *Aral-tó* vize? Azért, mert a többől annyi víz párolog el, amennyit a folyók belevisznek.²

A folyók vize mindig tartalmaz kevés sót. Az *Aral-tó* nak nincs lefolyása, a víz ásványtartalma nem párologhat el, ezért az évezredekken át beleszállított só a tóban felhalmozódott. A tó vize sós. Megállapíthatjuk tehát azt is, hogy lefolyástalan területeken sós tavak keletkeznek.

A terület szárazsága (keves eső, forró nyár) arra kényszerítette az itt élő embereket, hogy a folyók vizét öntözésre használják. Így tesznek az *Amu-darja* és *Szir-darja* vizével is, de vannak folyók, melyeknek vizét az utolsó cseppig szétvezetik öntözőcsatornáikba.

A térképen több tavat látnunk. A *Kaspi-tó* a Föld legna-

² A jelenségben a párologó felület nagysága is közreműködik. Ha a tó felülete nagyobb vízbeszállítás következtében növekedik, akkor — nagyobb lévén a párologó felület — a párologás is nagyobb vízmennyiséget von el a tóból, az egyensúly tehát helyreáll.



4. ábra. A Szirafsan folyó vizének felhasználása öntözésre.

gyobb tava. Felszine 26 m-rel alacsonyabb a tengerszintjénél! (Depresszió.) Ezt a nagymértékű párolgás okozza. Egyik keleti öble a *Kara-Bugaz-öböl.* (Laguna.) Száraz vidéken van, párolgással sok vizet veszít. Folyó azonban nem ömlik az öbölbe. Az elvesztett vizet ennél fogva a Kaspi-tóból ideáramló víz pótolja. Az áramló víz magával hozza a benne feloldott sót is. Ez a só viszont a Kara-Bugaz-öbölből nem távozik el, hanem ott óriási mennyiségben felhalmozódik. (Sóverem.)³

Az *Aral-tó* a Turáni-alföld legmélyebb részén van. Vize sós, kb. százszor akkora mint a Balaton.

A *Balkas-tó* vize is sós.

A *Bajkál-tó* (baj-kul (tatár) halban gazdag.) *Földünk legmélyebb tava.* (1523 m.) Édesvizü.

Ismételjük és mutassuk végig a térképen Észak-Ázsia folyóvizeit, tavait! Hova ömlenek a folyóvizek? Hogyan keletkeznek az árvizek, mocsarak? Miért lefolyástalan a Turáni-alföld? Hogyan keletkeztek a sóstavak?

III. Összefoglalás.

Dr. Udvarhelyi Károly.

Mennyiségtan.

A kör.

Tanítás a polgári fiúiskola IV. osztályában.

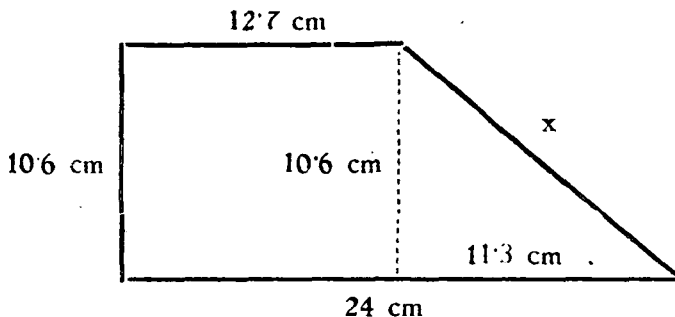
I. A házi feladat számonkérése.

Mi volt a házi feladat, N?

Egy trapéz két párhuzamos oldala 24 cm, ill. 12,7 cm hosszú. E két oldalra merőleges a trapéznak 10,6 cm hosszú szára. Mennyi a trapéz területe és kerülete?

Milyen értékeket kaptatok? Mit lehetett könnyebben kiszámítani? (A területet.) Miért? (Mert a számításhoz szükséges adatok ismertek.) Miért volt nehezebb a kerület kiszámítása? (Mert a negyedik oldal nem volt megadva.) Hogy a kerületet kiszámíthassátok, mit kellett előbb meghatároznotok? (A negyedik oldal hosszát.) Hogyan határoztátok meg? (Pythagoras tételének segítségével.) Mondd el részletesen a számítás menetét. A!

³ A Kaspi-tó sótartalma a Volga torkolatánál 1,4 százalék, a Kara-Bugaz-öbölé ezzel szemben 180 százalék. (Schaffer: Geologia.) Ilyen körülmények között a só vastag rétegekben kiválik a vízből.



$$a) 24 \text{ cm} + 12.7 \text{ cm} = 36.7 \text{ cm},$$

$$36.7 \text{ cm} \times 5.3 \text{ cm}$$

$$t = 194.51 \text{ cm}^2 \sim 1 \text{ dm}^2 \text{ } 95 \text{ cm}^2$$

$$b) x^2 = (10.6 \text{ cm})^2 + (11.3 \text{ cm})^2$$

$$x^2 = 240.05 \text{ cm}^2$$

$$x = \sqrt{240.05 \text{ cm}^2}$$

$$x \sim 15.5 \text{ cm}$$

$$k \sim 62.8 \text{ cm}$$

$$10.6^2 = 112.36$$

$$11.3^2 = 127.69$$

$$240.05$$

$$\sqrt{240.05} = 15.49$$

Kik kaptak más értékeket? A hibát keressétek meg és javítsátok ki a példát!

II. Célkitűzés.

Miután az előző órákon az egyenesvonalak által határolt idomokat átvettük, áttérünk most a körre. Először átismétljük azt, amit a körrel kapcsolatban tanultunk, majd átismétljük és kibővítjük a körrel kapcsolatos számításokat.

III. Tárgyalás.

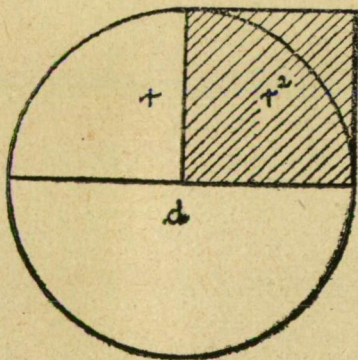
1. Rajzoljunk kört! Mi a körvonal? Rajzoljuk meg a kör egyik sugarát! Mi a sugár? (Oly távolság, amely a körvonal valamely pontját a középponttal köti össze.) Mivel jelöljük a sugarat? (r-rel.) Miért? (Sugár=rádiusz.) — Amiről a következőkben szó lesz, azt rajzoljuk is! — Mi a húr? Mi az átmérő? Mivel jelöltük az átmérőt? (d-vel.) Miért? (Átmérő = diaméter.) Milyen összefüggés van az átmérő és a sugár között? Fejezzük ki ezt röviden! (d = 2r.) Mi az ív? Mivel mérjük az ívet? Mi a fok? Melyek az ívfok részei? Egy körnek és a vele egy síkban levő egyenesnek hány közös pontja lehet? Mi az egyenes neve, ha a körrel két közös pontja van? Mi a neve, ha csak egy közös pontjuk van? Hogyan áll az érintő az érintési ponthoz tar-

toz sugárra? Mi a körcikk? Mi a körszelet? A félkör körcikk-e vagy körszelet?

2. Rajzoljunk ismét kört és rajzoljuk meg az egyik átmérőjét. Hogyan számítjuk ki a kör kerületét? (Az átmérőt megszorozzuk π -vel, azaz $3\frac{1}{2}$ -dal.) Miért? (Mert a kör kerülete $3\frac{1}{2}$ -szor nagyobb az átmérőnél.) Hogyan számítjuk ki a kör kerületét, ha a sugár van adva? Irjuk fel röviden a kerület kiszámításának módját! ($k=d \cdot \pi=2 \cdot r \cdot \pi$.)

Hányszor kisebb az átmérő a kerületnél? Ha tehát a kerületet ismerjük, hogyan kapjuk meg belőle az átmérőt? (A kerületet osztjuk $3\frac{1}{2}$ -dal.) Irjuk fel ezt röviden! ($d=k/\pi$) És hogyan kapjuk a kerületből a sugarat? (Először elosztjuk a kerületet $3\frac{1}{2}$ -dal, a kapott értéket pedig kettővel.) Hogyan lehetne ezt egy lépésben megcsinálni? (A kerületet $6\frac{28}{25}$ -dal osztanánk el.) A sugarat úgy is lehetne kiszámítani, hogy a kerület felét osztanánk $3\frac{1}{2}$ -dal.

Hogyan számítjuk ki a kör területét? (A sugarat szorozzuk a sugárral és a kapott szorzatot $3\frac{1}{2}$ -dal.) Fejezzük ki ezt képletben! ($t=r \cdot r \cdot \pi$) Hogyan írható ez másképen? ($t=r^2 \cdot \pi$) Mi az r^2 ? (A sugárra rajzolt négyzet területe.) Rajzoljuk ezt le! A kör területe tehát hányszor nagyobb a sugárra rajzolt négyzet területénél? — Hogyan lehet a kör területéből a kör sugarát kiszámítani? Mit számítunk ki legelőször a területből? (A sugárra rajzolt négyzet területét.) Hogyan kapjuk ezt? (A területet elosztjuk $3\frac{1}{2}$ -dal.) Hogyan kapjuk a négyzet területéből a négyzet oldalát, vagyis a kör sugarát? (A területből négyzetgyököt vonunk.) A területből a sugarat tehát két lépésben kapjuk meg: először elosztjuk a területet $3\frac{1}{2}$ -dal, ezzel megkapjuk a sugárra rajzolt négyzet területét, majd abból négyzetgyököt vonunk. Fejezzük ki ezt képlettel is! — L. az ábra mellett!



$$1. k = d \cdot \pi = 2r \cdot \pi$$

$$d = \frac{k}{\pi}$$

$$2.) t = r \cdot r \cdot \pi = r^2 \cdot \pi$$

$$r^2 \cdot \pi = t$$

$$r^2 = \frac{t}{\pi}$$

$$r = \sqrt{\frac{t}{\pi}}$$

IV. Alkalmazás.

1. Mennyi a 47'1 cm kerületű kör sugara, területe?

Hogyan kell a feladatot megoldani? (A kerületet elosztjuk 3'14-dal, ezzel megkapjuk az átmérőt, majd az átmérő felét véve a sugarat kapjuk meg. Ebből pedig kiszámítjuk a területet.)

$d \pi = 47'1 \text{ cm}$	$4710 : 314 = 15$
$d = 47'1 \text{ cm} : 3'14$	1570
$d = 15 \text{ cm}$	000
$r = 7'5 \text{ cm}$	$7'5^2 = 49$
<u><u>$r = 7'5 \text{ cm}$</u></u>	70
	25
	<u>56'25 \times 3'14</u>
	16875
<u><u>$t \sim 1'77 \text{ dm}^2$</u></u>	<u>22500</u>
	176'6250 cm^2

A területet másképpen is ki lehetett volna számítani:

$$t = r \cdot r \cdot \pi = r \pi \cdot r = \frac{k}{2} \cdot r$$

Vagy másképpen: $t = \frac{k \cdot r}{2}$ Fejezzük ki szavakkal!

Végezze el mindenki a számítást!

2. Valaki egy 12 m² nagyságú köralakú virágágyat akar készíteni.

Mit kell az illetőnek ismernie? (A kör sugarát.) Hogyan határozhatjuk meg a sugarat a területből? — Végezzük el a számítást!

$r^2 \pi = 12 \text{ m}^2$		
$r^2 = 12 \text{ m}^2 : 3'14$	$1200 : 3'14 = 3'8216$	
$r^2 = 3'8216 \text{ m}^2$	2580	
	680	$\sqrt{3'8216} = 1'955$
$r = \sqrt{3'8216 \text{ m}^2}$	520	$2'82 : 29.9$
	2060	$2116 : 385.5$
<u><u>$r \sim 1'96 \text{ m}$</u></u>		$19100 : 390$

A feladat tehát csak megközelítőleg oldható meg. A sugarat cm-nyi pontossággal fejezzük ki, mivel mm-nyi pontossággal nem lehetne ezt a kört megrajzolni.

5. Egy körgyűrű külső körének területe $57'1''$ cm, a körgyűrű vastagsága $3'1''$ cm. Mennyi a belső kör átmérője?

Hogyan kell a feladatot megoldani? Mit számítunk ki először? (A külső kör átmérőjét.) Hogyan kapjuk meg? Mi lesz a következő lépésünk? — A példát mindenki önmaga oldja meg!

Mennyi a belső kör átmérője? Te mennyit kaptál?

V. Összefoglalás.

Hogyan számítjuk ki a kör kerületét? területét? Hogyan számítjuk ki a kör átmérőjét a kerületből? Hogyan határozzuk meg a területből a sugarat? Hogyan szólnak a számítások képletekkel kifejezve?

VI. Házi feladat kijelölése.

Krix Márton.

Természettan.

Tanítás a polg. isk. III. osztályában.

Előző számunkban bemutattam, hogy az egyik igen kiváló újabb német középiskolai tankönyv (Philipp és Martens: Physik für Mittelschulen, 1940.) miként tárgyalja ezt a tételt.

Összehasonlítás kedvéért most bemutatom, hogy mi ezt a tételt miképpen dolgozzuk ki a polgári iskolában. A tétel kidolgozása megjelent Fizika, gyakorlati tanítások című munkám II. részében, ugyancsak 1940-ben.

A szem és a látás.

Eszközök és anyagok. 1. A szem szétszedhető mintája. 2. Egy állati szem felboncoláshoz. 3. Két domború lencse. 4. Egy homorú lencse. 5. Egy felfogó papírernyő. 6. A szem felvágásához tálka és éles kés, olló. 7. Ha van, stereoszkóp képpel. 8. Gyertya. 9. Színes kréták, melyekkel a szem egyes rétegeit különböző színben ábrázoljuk. Az in- és szaruhártyát fehérrel, az érhártyát pirossal, az ideghártyát sárgával.

I. Számonkérés. A fényképezés.

II. Bevezetés.

Mindenkinek van két csodálatosan megszerkesztett fényképező gépe! Vajon mi az? A szemünk!

Minden gyermek megpróbálta már behunyni szemét és így tapogatni az őt körülvevő világot. Mi a különbség a látó és a vak ember tájékozódása között? Csak azokról a tárgyakról

tud, amelyek kezeügyébe esnek. A távolabbi tárgyról nem tud. Ismeri-e a virágok színét?

Bizonyára voltatok már sötét szobában! Milyen nyugtalanító érzés, hogy az ember semmi fényt, semmi tárgyat nem lát. A vak nem látja a virágok és gyümölcsök színét, nem látja szüleinek arcát. Csak arról vesz tudomást, ami hozzáér testéhez! Szánalommal vagyunk a vakok iránt, s tudom, hogy ti is segíteni igyekeztetek szegény vak embertársainkon, ha elétek kerülnek. Miről ismerjük fel már messziről a vakokat? (Fehérbot.) Különösen hol szorulnak segítségre? (Utkereszteződésnél, úton való átmenetnél, az ismert úton levő szokatlan akadályoknál.) Mi a kötelességünk ilyenkor velük szemben? (Vezetés.)

Amit nagyon értékesnek tartunk, arra azt mondjuk, hogy vigyázunk rá, mint a szemünk világára.

Ismerkedjünk meg szemünk szerkezetével!

III. Tárgyalás.

Szemgolyóink jól védett, kipárnázott csontüregben fekszenek. Közel gömb alakú, elülső része azonban erősebben kidomborodik. Rajzoljuk le jó nagyra, hogy a sok kis részlet számára maradjon benne elegendő hely! (Magunk a táblán egy méter átmérővel, a tanulók füzetükbe 10 cm átmérővel rajzolják. Egy fél krétát oldalára fektetve rajzoljuk az inhártyát, elülső részét, a szaruhártyát már kréta-heggyel.) A szemgolyót vastag, igen erős inas hártya, az inhártya alkotja. Ennek színe porcellánfehér, a fényt nem bocsátja át. Elülső része azonban üvegszerűen átlátszó, ezt a részét szaruhártyának nevezik. Miért kell ennek átlátszónak lennie? (Hogy a fénysugarak a szem belsejébe juthassanak.) Ez a mi sötétkamránk.

Az inhártya alatt egy második vékony hártya van, amely vérereknek a szövedéke. Mi a vérerek feladata? (A szem belsejének táplálása.) Az érhártyában fekete festékszemcsék tömege van. Milyen célt szolgál ez a fekete festék? (A szem belseje ne verjen vissza fénysugarat, mert ez zavarná a látást. A fekete anyag elnyeli a fénvsugarakat.) Ennek az érhártyának a folytatása elől egy kis kerek függöny, közepén kis kerek nyílással. Ez az elülső függöny minden ember szemében más színű. Barna, feketés, kékes, sárgászöld és e szerint mondjuk valakire, hogy barna, vagy kékszemű. A szomszédok nézzék meg egymás szemeszínét! Figyeljétek meg, hogy ennek a hártyának sötétebb, világosabb részei vannak ugyanabban a szemben is: nem egységes színű, hanem kissé tarka. Ezért ezt a hártyát szivárvánvhártyának nevezzük.

Ennek a szivárvánvhártyának a közepét feketének látjuk. Amint mondtuk, ez kerek nyílás ezen a függönyn. Miért kell itt nyílásnak lennie? (Hogy a fény a szem belsejébe juthasson.) Ennek a neve szembogár, vagy idegen szóval pupilla.

Miért látszik ez feketének? (A szem belseje nem ver vissza fényt.)

A szivárványhártya összehúzódni és kiterjedni képes. Ha összehúzódik, a szembogár nagyobb lesz, ha kiterjed, a közepén lévő nyílás megkisebbedik. Van egy házi állatunk, amelynek szemén ezt feltűnően lehet látni, bár szembogara nem kerek, hanem hosszúkas! (A macska.) Mikor igen keskeny a macskánál ez a nyílás? (Erős világításban; homályban erősen megnagyobbodik.) Mi lehet ennek a célja? (Védelem a szemet rontó túlsok fény ellen. A Napba nézni nem tudunk, de erőltetni nem is tanácsos.) A szem tehát alkalmazkodni tud a fény mennyiségéhez. Ezt egymás szemén is megfigyelhetjük! Jöj-jön ki két tanuló! (Egymással szembe fordítjuk őket úgy, hogy az egyik az ablakkal szembe, a másik annak háttal álljon. Felszólítjuk őket, hogy jól nézzék meg egymás szembogarának nagyságát, azután gyorsan cseréljenek helyet. Ha lehet, ezt a tanulóok összességével megcsináltatjuk.)

Az érhártyán belül még egy harmadik hártya van. Ez rendkívül finom kis készülékek tömege. Ezek a kis készülékek érzékenyek a fényre és a színekre. Ugyanazt a szerepet játssza ez a hártya, mint a fényképezőgépben a fényérzékeny lemez, vagy a film. A sok-sok ezer kicsiny fényérző idegkészülékből egy-egy szála cska indul az agyba. Mind összefut a szemgolyó egy pontján, és egyesülve egy kötegben folytatják útjukat agyunk felé. Ezek viszik a jelentést, hogy mennyi fény, milyen szín érte őket. Agyunk ezt a jelentést felfogja és ekkor mondjuk, hogy látjuk a tárgyakat. Hogy mi ez a jelentés, hogyan lesz ebből látás, azt ma sem tudjuk.

Ez a harmadik hártya az ideghártya. De nem minden része egyenlő érzékenységgű. A szemtengely irányában egy kekedded helyen igen sűrűen vannak az idegvégződések. Ez a hely a sok kis végkészüléktől sárga színű, ez a sárga folt. Csak azt látjuk tisztán és élesen, aminek a képe erre a helyre esik. A szem egyéb helyére eső képeket csak körvonalakban látjuk. Nézzen mindenki a szemembe és figyelje meg, hogy akkor is észreveszi az ablakot, de nem tisztán. Ha az ablakot akarjuk élesen látni, fejünket, illetve szemünket annak irányába fordítjuk.

(Isméltessük át a szem három rétegét, szerepük megjelölésével. Az ismételtes legjobb módja, ha egy állati szemet (mészárosától beszerezett marhaszemet, más híján baromfi, vagy halaszemet) felvágunk a tanulók előtt. Az egyes hártyák felismerése csak az elmondottak után lehetséges. Jól látható az inhártya és szaruhártya, a zöldesen csillámló ideghártya és annak ságafoltja. A szemfestéket egy kis vízben lemoszuk. Észre fogják venni a tanulók, hogy a szem belsejét kocsonyás viztisza anyag tölti ki és meglepetéssel látják a szemlencsét.)

A szivárványhártya mögött köröskörül fogva izommal, található a szemlencse. Anyaga az ép szemben üvegszerűen átlátszó. Alakja milyen? (Kétszer domború.) Egyik oldala erősebben, a másik kevésbé domborodik ki. Tehát megtaláljuk azokat a fő részeket, amelyek a fényképezőgépnek alkatrészei. Csak lencsezár nincsen. Miért felesleges ez? Folytonosan látjuk a körülöttünk levő világot, s a mi szemünk érzékeny rétege helyett agyunk rögzíti meg a látott dolgokat. De még a zár is megvan, ha az szükséges! (A szemhéjak.)

A szemlencse mögötti teret teljesen átlátszó víztiszta kocsonyás anyag, a lencse előtti előcsarnokot pedig vizszerű folyadék tölti ki, hogy a szemgolyó össze ne lapuljon, be ne essen.

Miért szükséges a látáshoz két szemgolyó? Figyeljétek meg az én szemgolyóm állását! (Ujjunk hegyét tíz cm-re állítjuk szemeink elé és mindkét szemmel nézzük; a tanulók láthatják a két szemtengely erős összehajlását, amint mondani fogják, kancsalítását. Ujjunkat most lassan távolítjuk szemünktől. Ismét szemünkhöz közelítve nézzük újjunkat.) Ha a szemünkhöz közel tartott újjunkat felváltva jobb, majd bal szemmel nézzük, érdekes dolgot figyelhetünk meg! (Előmutatjuk.) Csináljátok meg ti is! (Észreveszik, hogy mindegyik szem más képet lát. Először csak azt fogják jelenteni, hogy „az ujjuk ugrál jobbra-balra“. Fel kell hívunk figyelmüket, hogy az ujjnak hol jobb, hol baloldalából látnak többet.) A két kép nem egyezik, de azért egyes részei mégis egybeesnek. Ha egyik szemgolyónk alját újjhegygel gyengén megnyomjuk, két teljesen különálló képet látunk. Próbáljátok meg!

Ez a kétoldalról való látás okozza, hogy a testek hátrafelé menő mélységét is észrevevessük. Miért szoktuk a lerajzolandó tárgyat egy szemmel nézni? (Hogy a kettős kép ne zavarjon az ábrázolásban, mert rajzban csak az egyik képet lehet megörökíteni.)

(Ha van stereoszkópunk és hozzávaló képünk, akkor azt bemutatjuk. Magyarázata: kettős fényképezőgéppel készül a felvétel. Ezek lencséjének távolsága megfelel a két szemgolyó távolságának. Egyik a jobb, másik a bal szemnek való képet örökíti meg. A stereoszkóp használatára felhívjuk a tanulók figyelmét: az ablaknak hátat fordítva nézzük; a képet az eszköz nyelén a legmesszebbre toljuk, szemünket a lencsék elé helyezzük és egy kis idő múlva lassan szemünk felé közelítjük, míg a képet élesen nem látjuk. Egyszerre csak meglepően kidomborítva látjuk a kép tárgyát. Egy-két tanulóval az órán nézetjük meg, a többivel óráközi szünetekben.)

(A térlátás másik megoldására is találhatunk ma már anyagot. Ezek a képek kettős párhuzamos vonalakkal készülnek. Egyik kontur piros, a másik kékkel. A képet olyan celluloid-szemüveggel kell nézni, amelyen az egyik szem előtt piros,

a másik szem előtt kék hártya van. Ilyen képet és hozzávaló szemüveget hozott forgalomba az L. & C. Hardmuth iróngyár 18 darabból álló levelezőlap nagyságú képsorozatban és ilyen térkép jelent meg a Földrajzi Zsebkönyv 1940-es kötetében, melynek kiadója a Magyar Földrajzi Társaság, Budapest. Ugyanilyen kiállítású mozifelvételekkel is történtek már kísérletek.)

Állítsuk össze egy domború lencséből és egy felfogó ernyőből a szem képét! (A papírernyőt felállítjuk, eléje domború lencsénket.) Az ernyő legyen a sárgafolt, a lencse pedig a szemlencse. Az előtte levő gyertya legyen a nézett tárgy. (Úgy állítjuk a gyertyát, hogy éles képe kisebbítve jelenjen meg az ernyőn.)

Milyen tulajdonságai vannak ennek a képnek? (Valódi, kisebbített és fordított.) Tehát a szemünk sárgafoltjára is ugyanilyen kép esik. Hogyan lehet az, hogy mi még se látjuk a tárgyakat, személyeket fordítva? (Erre helyes feleletet a tanulóknak nem tudnak adni. A mi magyarázatunk sem lehet kimerítő és a pszichológiai ismereteknek mindenben megfelelő.) Nézzetek az ablak felé! Látja valaki közületek a szemében levő kicsiny képet? Mi nem a szemünkben keletkező kicsiny kép felé fordítjuk szemünket, hiszen ez lehetetlen is, hanem a szemünk felé jövő sugarak irányába. Szemünk a tárgyakat is ezeknek a szembejutó sugaraknak irányában keresi. Ha valakivel szemben állunk és ajkára nézünk, elmosódottan látjuk a lába felől, alulról jövő fényt is. Ha most már a lábát akarjuk élesen látni, akkor szemünk tengelyét ennek a fénysugárnak irányába állítjuk, vagyis szemünket lefelé fordítjuk. (Ajánlatos a táblán vázolni.)

Ha most az égő gyertyát, vagyis a nézett tárgyat távolítom a szemtől, a sárgafoltot helyettesítő ernyőn levő kép elmosódott lesz. Hogyan lehetne élessé tenni? (Mozdítsuk tova az ernyőt.) De szemünk nem változtatja nagyságát, a sárgafoltot nem tudjuk előre-hátra mozgatni! Mozdítsuk el a lencsét.) Szemgolyónkat nem tudjuk rövidebbé, vagy hosszabbá tenni! Egy más domborulatú lencse kell a mostani helyébe! (Legyen két különböző domborulatú, ill. gyújtótávolságú lencsénk. A gyertyát olyan távolságra állítsuk másodszor, hogy az első lencse helyébe tett második lencse éles képet adjon róla az ernyőn. Ezt óra előtt kipróbáljuk és a lencsék, a gyertya két helyét és az ernyő helyét egy csomagoló papírlapon megjelöljük magunknak.)

Ha a tárgyat más távolságba viszem, újabb lencse kell, hogy éles kép keletkezzék. A Teremtő ezt bölcsebben oldotta meg. A mi szemlencsénk sok száz lencse domborulatát képes fölvenni. A széléit tartó izmok összehúzódva a lencsét laposabbá, megereszkedve domborúbbá teszik. Ha a szemünk előtt levő könyv betűit nézzük mereven egy darabig, azután hir-

telen nagy távolságra levő képre nézünk, azt nem látjuk tisztán azonnal, csak egy kis idő múlva. Próbáljátok meg! Miért nem látjuk azonnal élesen? (Idő kell hozzá, míg a lencse alakját változtatja.)

A szemnek két látáshibája szokott gyakran előfordulni. Az egyik inkább idősebb embereknél tapasztalható. Ha olvasni akarnak, az ujságot, vagy könyvet szemüktől messzire tolják, mert tiszta képet lencséjük csak a távoli tárgyról ad a sárgafoltra. Ezek a távollátók. Állítsuk elő ezt az esetet lencsékkel és a felfogó ernyővel! (Előző kísérleteink alapján kijelöljük papirosra az ernyő, a lencse és a gyertya helyét úgy, hogy ha a második, a szemüveget jelentő lencsét a szemlencsét képviselő lencse elé toljuk, éles kép jelenjen meg az ernyőn. Ugyanígy minden helyet megjelölünk a második esetre, amikor a szemlencse elé homorú lencse kell.) Ebben az esetben a fénysugarak a sárgafolt mögött egyesülnek. Szükséges volna, hogy a sugarak erősebben hajoljanak össze. (Kézzel mutatjuk.) Hogyan lehetne ezt elérni? (Gyűjtőlencsét kell alkalmazni.) Tehát a távollátóknak szemüvege milyen lencséből készül? (Domborúból.)

Ennek a látáshibának ellenkezője, amikor valaki csak úgy tud olvasni, ha a könyvet nagyon közel tartja a szeméhez, csak a rövid távolságra levő tárgyakat látja jól. Ezek a rövidlátók. (Összeállítjuk a lencse és ernyővel: az ernyő a szemlencsétől messzire kerül.) Hogyan lehetne elérni, hogy a fénysugarak ne a sárgafolt előtt, hanem nagyobb távolságban, éppen azon egyesüljenek? (Kézzel mutatjuk a sugarak haladását.) Ezt a találkozási pontot messzebbre viszi a homorú lencse. Tehát a közellátók szemüvege melyik lencséből készül? (Homorúból.)

Nincs szüksége szemüvegre annak, aki a könyv betűit 25 cm távolságról jól látja, de élesen látja a távolabbi tárgyakat is. Ne erőltessük szemünket ezen az egészséges látótávolságon túl, mert az alakját minduntalan változtató szemlencse idővel elfárad, elromlik!

A szemnek, ennek a rendkívüli érzékeny és kényes eszköznek sok más hibája lehet még. Helves-e hát, ha valaki a vásárban vesz szemüveget? Ha szemünknek valami baja, hibája van, orvoshoz kell fordulni. Olyan értékes kincs, amit pótolni emberi eszközök nem képesek!

IV. Összefoglalás. A szem szerkezete. A szem alkalmazkodása a fénymennyiséghez és a távolsághoz. A két szem együttes mozgása. A távol- és közellátás. Az egészséges szem olvasási távolsága.

Az anyag csak úgy végezhető el egy tanítási órán belül, hogy különösen a szem leírásánál rajz segítségével lehető röviden végezzünk. Gvaktorlat kell hozzá, hogy síma és folyamatos menettel tegyünk eleget a követelményeknek.

Ha azonban a fizika a negyedik osztályba kerülne, ez esetben az egészségtan tanára végezné el a szem szerkezetének részletes leírását, s a fizikában ennek csak rövid átismétlésére volna szükség. Ezzel maradna azután annyi időnk, hogy lassúbb menetben is elvégezhető volna az anyag.

Matzkó Gyula.

Kézimunka (Szülőj).

Lámpaernyő készítése.

(Papírlemez munka)

Tanítás a polg. fiúiskola III. osztályában.

Feladataink olykor szorosan kapcsolódhatnak a vetületi rajz és díszítő tervezetések anyagához. A most bemutatott feladat is ilyen természetű. Hogy növendেকেink a lámpaernyő különböző síkidomok által körülzárt formájáról helyes képet nyerjenek, előbb vetületi képeivel ismerkedjenek meg. A III. osztályos vetületi rajzok feladatsorába a jelen feladat beilleszthető. Méreteiben természetesen alkalmazkodni kell az iskolai rajzlap nagyságához, mert az itt bejegyzett méretek az egynegyedíves patronpapír nagyságához arányosítottak.

A lámpaernyő két vetületi képe olyan helyzetben van felvéve, hogy arról a kiterítéshez szükséges élek valódi mérete leolvasható legyen. A kiterített hálózat három befoglaló körének sugármérete s a süveg hajlásszöge az „előlnézetén”, a hasábos rész alapéleinek mérete a „főtülnézetén” mutatkozik.

Az összeállított és díszített lámpaernyőt a kisméretű látászati kép érzékelteti.

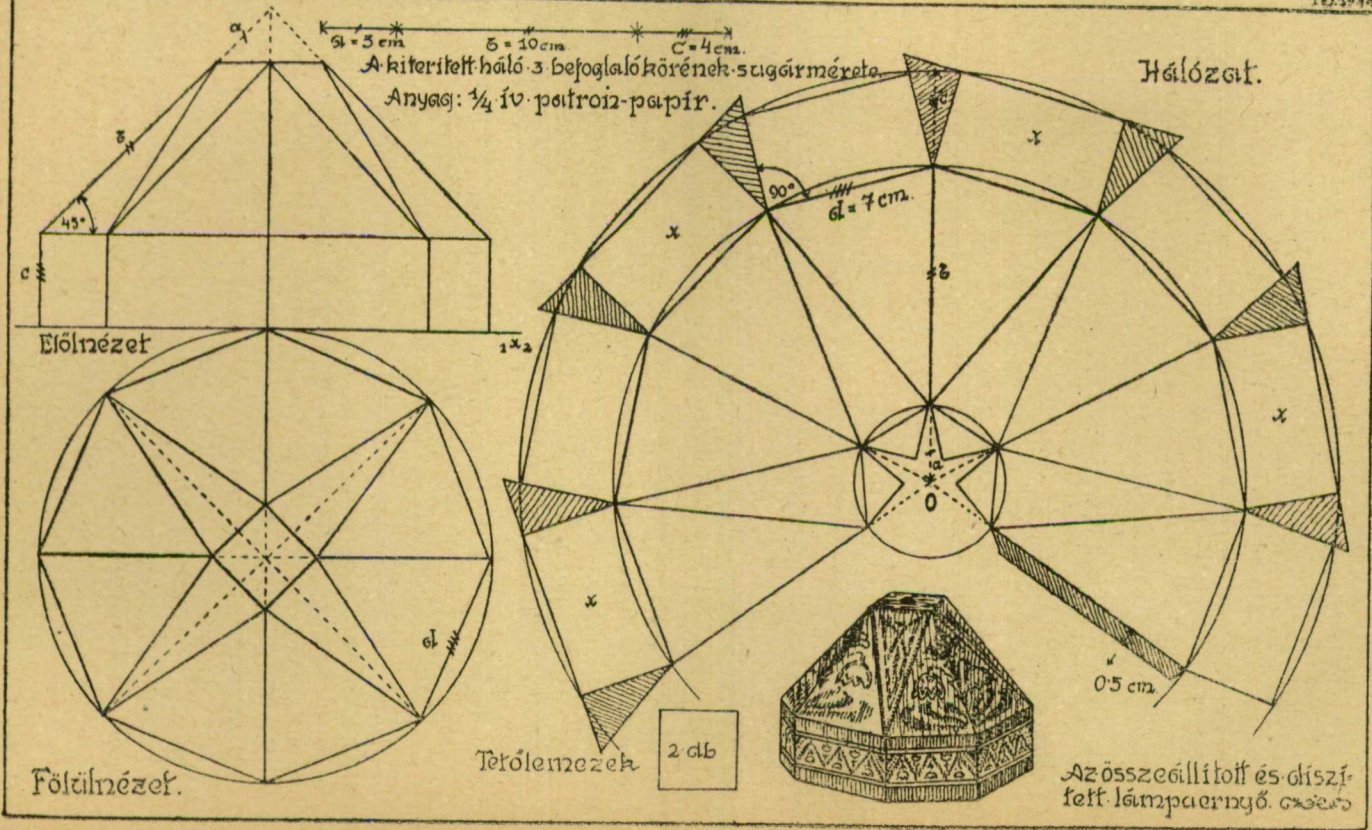
Anyag: A lámpaernyő anyaga *patronpapír*. E papírfajta színe nem kimondottan fehér. Sárgásbarna árnyalatú. Egyik oldala símított, a másik erőteljesen szemcsézett. Az érdes oldal szemcséi között a vízfesték anyaga egyenletesen rakódik le, festőiesebb hatásokat biztosít. Ezért az érdes oldal képezze az ernyő külső felületét. A papír anyaga erős, rugalmas s a fényt átereszt, ezért a technikai kívánalmaknak is leginkább megfelelő. Mérete: 90×65 cm. Egy feladat elkészítéséhez az ív $\frac{1}{4}$ része szükséges.

Szerszámok: mérő- és rajzeszközök, olló, vágópenge és fémvágóvonalzó.

A munka menete: 1 óra. Szerkesztő és vetületi rajz. — Feladat: Lámpaernyő vetületei és hálójának kiterítése. — Tanár a szabványos méretű rajzlapon már előre beméretezi a két vetületi kép s a hálózat nagyságát, valamint ezeknek a lap síkján

Lámpapiernyő vetületei és kiterített hálózata.

F. 1948.



való elrendezését. — A szemléltetés és megbeszélés munkáját egy összeállított, de díszítéssel el nem látott modell (ernyőforma) igénybevételével eszközli. Táblarajzot készít, a „*fejlesztő eljárás*” módszerét követve. S ezt úgy értelmezzük, hogy a növendékek munkája ne a másolás alacsony fokára süllyedjen. A tanár bőségesen szemléltet, miközben növendékeinek gondolatait s a tárgy helyezettére vonatkozó elképzelését irányítja. E szemléltetés és irányítás közben minden lényegeset a növendék állapít meg s mikor a tanár úgy érzi, hogy az osztály átlaga a megbeszélte részletről helyes képet alkotott, csak akkor iktatja azt be a táblarajzába. A tanár táblarajzával párhuzamban a növendékek is tovább fejlesztik rajzukat. Szemléltetés és megbeszélés közben a növendékek keze az asztal síkján pihen s minden figyelmük a tanáré. Ezen az órán a lámpaernyőnek csak a két vetületi képét, vagyis az „*előnézetét*” és „*fölülnézetét*” készítik el.

2. óra. Szerkesztő- és vetületi rajz. Feladat: Lámpaernyő hálózatainak egy síkban való kifejtése. Az előző órán megoldott két vetületi képen hol mutatkoznak és miért valóságosak azok a méretek? Csak ezen fogalmak megértése után tűzeti ki a tanár a hálózat koncentrikus köreinek közös középpontját. A megállapított méretek alapján megvonatja a köríveket. A közös „O” pontra merőlegest állítat, mely a három közt, illetve körívet elmetshi. A középső körív metszéspontjától jobbra és balra mérik a szabályos nyolcszög „d” méretét négyszer-négyszer. Minden második méret metszéspontját a közös „O” pontba irányítják. Az irányított vonalak metszik ki a kis körön a lecsonkított gúla négyzetének pontjait. A szerkesztés további része már a bemutatott rajzról leolvasható.

A feladat utolsó része az ernyő összeépítéséhez szükséges fülek kijelölése.

A lámpaernyő kicsinyített szemléltető képének megrajzolása a mértani rajz tárgyat ne képezze.

3. óra. Szlőjd. Papírlenzmunka Feladat: A szerkesztőrajz keretében má ismertetett *lámpaernyő* gyakorlati kiképzése a bemutatott rajzon feltüntetett méretek figyelembevételével. A mai órán a lámpaernyő kiterített hálójának pontos rajzát s az összeállításához szükséges ragasztási felületek kijelölését végezzük el.

A feladat kivitelezéséhez minden tanuló $\frac{3}{4}$ ív patronpapírt szerzett. A papír szemcsés oldalára rajzolják a feladatot. A rajzhoz hármasszámú írót használnak. A tanár gyors táblarajzot készít s bejegyzik a magyarázórajzon megadott méreteket. Munka közben növendékei között mozog, ellenőriz, hibákat javít, tanácsokat ad. Ne hagyja figyelmen kívül a kézimunkát tanító kartárs, hogy a növendékek kis százaléka hajlamos a gyorsabb, felületesebb munkára. Sok gyatra, formátlan munka

kerül ki az ilyen növendék kezéből s rontja az osztály átlagos eredményét. Ellenszere a tanár következetes, céltudatos ellenőrzése. A ragasztási felületek kijelölésével a mai óra feladata befejezést nyer. A magyarázó rajz vonalkázott felületei mutatják ezek formáját, nagyságát és elrendezését.

4 5. óra. Rajz. Díszítő tervezés. Feladat: Lámpaernyő díszítendő felületeinek kiképzése. A lámpaernyő szemléltető képén megfigyelhető, hogy díszítésre három alkalmas terület kínálkozik, melyek az ernyő felületén négyszer, illetve nyolcszor ismétlődnek. Az idővel való takarékoság szempontjából csak 1—1 azonos formájú terület tökéletes megrajzolása szükséges, mert a rajz másoló papírral átvihető a többi azonos felületre. Ne legyen a díszítés aprólékos és túlszűfolt, mert a kisméretű felületek a díszítések gazdagabb kiképzését nem bírják el. A felhasználandó díszítő elemeket a magyar díszítő művészet gazdag anyagából meríthetjük.

6. óra. Szőlőjd. Papírlemezmunka. Feladat: Lámpaernyő kiterített hálójának kivágása, a törési élek karcolása s az ernyő végérvényes összeállítása. A munkához szükséges eszközök: olló, vágópenge, fém, avgv fémbetetés vágó vonalzó. Ha az ernyőn végzett díszítés kialakítása közben, lényeges s a kivágás, illetve karcolás szempontjából nélkülözhetetlen törési vonalak elhalványodtak, vagy el is tűntek, ezek kivágás előtt újra pontosan megvonandók. A feladat sikeres befejezése érdekében a tanár minden növendék munkáját nézze át s a mutatkozó hiányokat pótolta. Csak ezután indítható meg a kivágás, illetve a lapszögek törésvonalainak karcolása. A kivágás ollóval, a karcolás vágópengével vagy éles-hegyes zsebkéssel is elvégezhető. A karcolás különösen megköveteli az óvatos, körültekintő munkát. Egy erőteljesebb mozdulattal végzett karcolás átvághatja a lemez teljes vastagságát s több órai munka eredményét semmisítheti meg.

A tanár táblarajzán színes krétával tehet különbséget a vágás és karcolás vonalai között. Minden tévedés helyrehozhatatlan hibát eredményez még akkor is, ha a hiba az ernyő belső oldalán foltozható. A világító test átütő fényében a hiba mint szégyenfolt megmarad.

Tévedések elkerülése céljából először ollóval dolgoznak s a feladaton minden olyan vágást elvégeznek, amit ollóval kell eszközölni. Ezek sorrendje: 1. Az ernyő hálózatának nagyvonalú körülnyírása. 2. Az „X” jelzésű oldalfalak a hozzájuk tartozó fülekkel, egyenlőszárú trapéz alakúak. E négyszer ismétlődő trapéznek alapvonalát s a két-két egyenlő szárát a kijelölt vonalak mentén pontosan vágják. 3. A jelzés nélküli téglalap alakú oldalfalak két rövid oldala az előbbi vágás folytán felszabadult, megemelhető s külső alapvonala pontos formára vágható. Ezáltal minden ollóval elvégezhető vágás elkészült a

két nagy körív között. 4. A kis kör belső oldalán négy derékszögű háromszöget figyelhetünk meg. E háromszögek két-két befogóját pontos formára vágják. Mi a rendeltetése e négy derékszögű háromszögnek? A hálózat összeállításakor e négy háromszög egy olyan nagyságú *négyzetté* egyesül, melynek egy-egy oldaléle a háromszögek átfogójával egyenlő. A *négyzetté* formálódott háromszögek fölé és alá egy-egy, azonos nagyságú tetőlemez kerül, ami az anyag vastagságát e kritikus ponton megháromszorozza. 5. A süveg oldalélének s a vele szemben fekvő ragasztási felületnek pontos körülvágásával, minden oldallal végezhető vágást megcsináltak.

Az összes többi vonal, ami a hálózat területén belül található, a lapszögek törési élet jelöli meg. Ezeket nagyon pontosan és óvatosan, a már jelzett eszközök igénybevételével *karcolják*.

Karcolás után a töréscílek, a karcolással ellenkező oldal irányában gyöngéden megtörhetők. Ragasztás előtt, próbaképpen, összeállítandó az ernyő annak ellenőrzésére, hogy a ragasztásnak nincs-e valami akadálya. Többszörre a ragasztási felületek felfekvéseknél adódhatnak könnyen kiküszöbölhető pontatlanságok.

E főpróba után a lámpaernyő végérvényesen összeállítható. Ragasztáshoz gyorsanszáradó „*halenypet*” használjanak. Először a süveg oldalát, ennek tökéletes száradása után az „X” jelzésű oldalak háromszög alakú füleit s végül a tetőlemezeket ragasztják. Természetesen a ragasztási felületek az ernyő belső oldalán foglalnak helyet.

A tetőlap közepén, az „*ernyőtartó-lyra*” részére 0.4 cm-es átmérőjű lyuk üthető.

Érdekesebbé, hatásosabbá és tartósabbá tehetjük a lámpaernyőt, ha azt lenolajfirniszsel beeresztjük. A firniszhez igen kevés kopál-lakk is adható. Amennyiben az ernyő külső oldalát vízfestékekkel színeztük, a beeresztés a belső oldalon történjék. A lenolajfirniszt ecsettel vagy mosott vászonrongydarabkával vihetjük az ernyő belső felületére. Ha a firnisz beszívódott a papír anyagába, megismételhetjük a beeresztést.

A feladat minden részlete kitartó, óvatos és fegyelmezett munkát követel. Eppen ebben rejlik értékes nevelő hatása. A végzett kitartó munka eredménye örömmel tölti majd el úgy a növendékeket, mint a nevelőt és a szülőket. A nevelő munka jegyében ajánlom a feladatot szeretett kartársaim figyelmébe.

Fáber József.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

IRODALOM.

Halasy-Nagy József: *Az ember lelki élete*. Partheon kiadás. 1943. 244. old.

Wundt és főleg Spranger sokrétű lélektani vizsgálódásai óta a lélektan művelésének kettős jelentősége van. Az egyik *szaktudományi*: Ebben az értelemben a lélektan a belső világunk *alkatát és tevékenységét* jellemzi. Tehát szakszerű megállapításokat tesz. — A „lélektanok“ másik jelentőségét *művelődéstörténeti* jelentőségük adja meg: A lélektanban a korok felfogása nyilvánul meg az emberről mint felsőbbrendű szellemi lényről. Szerzője tehát *vallomást* tesz arról, miként vélekedik az egyes kor vagy irányzat az ember belső világáról, vagyis az *igazi emberségről*. Az első szempont a szakismeretek állományát növeli. De nem kevésbé fontos a másik szempont is: A különböző korokban született lélektanokban az illető *kor értékelő felfogását* ismerjük meg az embert legközvetlenebbül érintő kérdséről: emberméltóságunkat jelentő *szellemi képességeinkről*.

A két szempont természetesen csak elméletben választható így el egymástól. A gyakorlatban a kettő párhuzamos, ill. korrelatív. Így Halasy-Nagy Józsefnek világos és példás tagolású művében.

Mivel a könyv bevezetésnek készült, a szerző a mű elején ismerteti a lélektannak tudományelméleti alapfogalmait, módszereit és irányait. Erre azért van szükség, mert a tárgyalás folyamán az egyes lélektani kérdések elemzésekor rámutat *tudománytörténeti genezisükre* is. Szem előtt tartva azt az elfogadott metodikai elvet, hogy az egyes problémák történetének végignyomozása *nemcsak történeti értékű*. Fejlődésük fényt vet értékükre is.

A lélektannak mint tudománynak felosztásában nem a hagyományos (iskolás) felosztás mesgyéjén halad. Az egyes lelki jelenségeket a lélek tevékenységeinek fokozatos bontakozása szerint csoportosítja. Mondhatnók, hogy szellemi működéseinket a bennük megnyilvánuló tudatosság foka szerint tárgyalja, vagyis a lelki élet alakulásának és öntudatosulásának természetes sorrendjében.

Mindenekelőtt részletesen foglalkozik a *tudat* mibenlétével. A tudat a lelki életnek célra-néző és cél-valósító tényezőit (személyesség, jellem, megismerés, érzelem, fogalom, akarás stb.) hordozza. Halasy lélekértelmezésének tengelye tehát a tudat ténye. A gondolkodó és cselekvő ember öntudata az a legfőbb központi, sőt létesítő

elv, mely a lélek életének megnyilvánulása; az éniség gyökere és egyben eredménye. Minden lelki, szellemi, sőt testi cselekvés ennek elhatárolásából jön létre. S minden benyomás a tudat tudomásulvívó fogékonysága révén lesz az ember számára világos és rendezett szemléletté. A tudat szerepe tehát abban áll, hogy az érzeteket, szemléleteket és emlékképeket „célszerű kiválogatással” és aktív alkalmazással ténylegesíti az egyén számára. — Így teszi Halasy a tudat fogalmát az ember lelki életének lényegadó tényezőjévé. A szerzőnek az a tudománysszemléleti módja, amellyel a tudatnak ilyen teremtvő magatartást és cselekvő szerepet biztosít, emeli ki lélekszemléletét az asszociációs-atomisztikus próbálkozásokból. Szerzőnk magyarázata u. i. határozottan megkívánja a tudat egységének fogalmát. Ugyanakkor azonban biztos megalapozást nyújt a lélektan funkcionális értelmezéséhez. Így mondható tehát, hogy a lelki élet: tevékenység, vagy legalább is intencionalitás, feszült készenlét a benyomások tudomásulvételére és hatások kifejtésére. A lélek életének ilyen ábrázolása által tesz a szerző tanuságot az emberi lélek és öntudat magasabbrendű szellemiségéről.

Eme alapvetés után tér rá 1.) a bontakozó lelki élet első megnyilvánulásaira. A csecsemő és általában az öntudatosuló lény először *megfigyel* valamit. Majd *benyomásait egységbe foglalja* és ezeket később is *fel tudja eleveníteni*. Ezek a *lélek őstevékenységei*. A figyelem lélektanát a szerző a lelki jelenségek intencionalitásából vezeti le (129—131 lk.) Ezzel cáfolja a szenzualista és empirista bölcsőiök álláspontját, kik a figyelmet tudvalevőleg olyan passzív állapotnak fogják fel, melyet az éppen ránk ható külső érzéki benyomás kényszerít ránk. A tanítás és tanulás során állandóan szereplő lélektani jelenség a képzetek kapcsolata és az összetartozó ismereteknek felelevenedése. Mindennek magyarázatául a tapasztalati lélektan egy merőben mechanisztikus tételt állított fel: Szerinte u. i. a lélektani jelenségek érintkezés vagy hasonlóság következtében vonzást gyakorolnak egymásra és a fizikai gravitáció mintájára lépnek egymással kapcsolatba (asszociáció). Halasy ennek a feltevésnek tarthatatlanságát kimutatva bizonyítja, hogy a képek és képzetek felújítása nem gépies-mechanikus folyamat, hanem az értelemnek és az akaratnak válogató tevékenysége, szabad produkciója, melyet az éppen tervbevett célunk (determináló tendencia) szab meg.

A tudatnak ezek a ténykedései már átvezetnek 2.) az *érzéki éniség* műveihez. Ezek azok az esetek, mikor „énünk érzéki oldala a tárgyi világ felé fordul érdeklődésével.” (176.) A tárgyi világot tudvalevőleg a szemléletek és képek tárják fel előttünk. Ezeknek a szemléleteknek elemeiből merít az emlékezés és a képzelet. 3.) Magasabbrendű lelki megnyilvánulásainkat a szerző *a tiszta éniség* élményei között tárgyalja. A tiszta éniség nem a tárgyakat mint szemléleteket érzi, hanem magának az érző, a tudomásulvívó énnek álla-

potáról tudósít. „A tiszta éniség a tárgytól különváltan tudatosult ént jelenti, ... magát az ént érzi és veszi tudomásul a lét különböző helyzeteiben“. (176.) A tiszta éniségnek a tárgyi valósággal való érintkezéseiről az érzelmek tájékoztatnak bennünket. Az érzelmek a lélek válaszai a külső világ érintésére. De az érzelmek egyben hangolják sőt indítják az akaratot a cselekvésre.

4.) A lelki jelenségek legmagasabbrendű csoportja a lélek gondolkozó, elhatározó és cselekvő magatartása, vagyis az *eszes éniség tevékenységei*. Ilyenkor az ember nem a tárgyi világról nyer érzékeltesen benyomást, (érzet szemlélet), sem ezeknek a külső jelenségeknek reá gyakorolt hatását érzékeli (érzelem), hanem mindezek felhasználásával *fogalmat alkot*, s így tárul fel előtte „a valóság törvényszerűsége“. A léleknek enemű legmagasabbrendű tevékenységei a gondolkozás, a nyelv, a megismerés, az észszerű törekvés és az akarás.

Befejezésül a szerző a test és lélek kölcsönös vonatkozásairól, továbbá a metafizika és pszichológia határkérdéseiről szól.

Láthatjuk, hogy Halasy a lélektant a böleselőknek elvi látószögéből vizsgálja s ezért nem tér ki a lélektannak gyakorlati alkalmazásaira (kísérleti lélektan, pszichotechnika stb.) Mi viszont ezek közül az elméleti fejtegetések közül — lapunk irányának megfelelően — azokat a fejezeteket emeltük ki, amelyek a nevelői gyakorlat szempontjából alapvetőek és így a tanítás és tanulás lélektani feltételeit világítják meg. A szerzőt is gyakran vezették ilyen meg gondolások, amikor példáit a nevelés vagy oktatás köréből vette. Ilyen vonatkozású fejtegetései pedig a pedagógus számára azért jelentősek, mert iskolai eljárása során a lelki jelenségek érzékeny voltára és sok tapintatot kívánó sajátságaira mindig tekintettel kell lennie. Az u. i. köztudomású, hogy a nevelői munka sikere a lélekezelés művészetén fordul.

Dr. Visy József.

Saad Ferenc: Honvédelmi nevelés. (Nemzetnevelők Könyvtára III. 2. sz. Az Országos Közoktatási Tanács kiadása. Budapest, 1943. 179 old.)

A honvédelmi nevelés a magyar pedagógiai irodalomnak meglehetősen új ága. Éppen ezért a fogalomtisztázó előmunkálatok még hiányzanak. Saad Ferenc most megjelent művét az újabb közoktatás rendelkezések folytán előálló praktikus szükséglet hívta életre. Így a szerző művének tagolásával és a tárgyalási szempontok beállításával eleve kifejezi, hogy ő jelenleg nem is ezt a tudománytani alapvetést akarja elvégezni. Láthatólag nem rendszeres honvédelmi nevelélméletet akar adni. Könyve tehát nem az alapfogalmak ismeretelméleti és metodikus végiggondolása, vagy a honvédelmi nevelés tárgyának teoretikus felépítése, hanem *praktikus-vázlatos*

útmutató a honvédelmi ismeretek tanítói számára. Ezért ne is várjuk tőle a kérdéskomplexus elvi kifejtését. Saád praktikus megfontolásokat, irányvonalakat nyújt, hogy pedagógusok ezek nyomán hatékony és könnyen hasznosítható útbaigazításokat adhassanak a háborús időkben való egyetlen lehetséges, életfontosságú nemzethű magatartást illetően. A könyv tartalma és tárgyalási módja tehát ezt a gyakorlati igényt tartja szem előtt.

Bevezetőül ismerteti a h. n. történeti fejlődését külföldön és hazánkban. Különös részletességgel tárgyalja ennek szépen virágzó ágát: a levénte-nevelést.

A mű tulajdonképpen két nagy gondolkörre tagolható:

I. A h. n. szakai: A h. n. már a családban kezdődik a közösségi és küzdőképes, továbbá az áldozatos érzületmód kialakításával. Mint távolabbi előkészítő mód ide tartozik még az engedelmességre, pontosságra és fegyelmezettségre való nevelés. Erre az általános etikai alapvetésre épül később a népiskolai, közép- és főiskolai szakszerűbb h. n. Ezeknek célja, módja és eszközei az egyes iskolafajok szerint különböző és az Utasításokból ismeretes. — Sajátos előkészítő feladatai vannak a h. n.-nek az iskolán kívüli fiú- és leánynevelés tekintetében.

II. A honvédelmi nevelés módjai. Ebben a részben a tárgyalás az előmunkálatok hiánya miatt nem fokozati rendszerességgel halad. Annál több viszont benne a közvetlen tapasztaláson alapuló tényleges megfigyelés és megállapítás. *A külső és belső hírverés* c. fejezetben az „alapos és komoly felvilágosítás“ fontosságára mutat rá. Tanulságos megállapításokat olvashatunk a *kémelhárítás* módjáról, továbbá a *zavarkeltés* és rémhírterjesztés meggátolásáról. Első követelmény minden tekintetben ez: Ne fejelegj! Fontos ezenkívül, hogy a nemzet minden tagja meggyőződésel lássa, hogy az ellenséges propaganda célja nem a tényleges felvilágosítás és közlés, hanem a megfélemlítés útján való megfélemlítés.

Életbevágó jelentősége van háború idején a belső front tökéletes összhangjának és ellenálló erejének. Ennek egyik megnyilvánulása a szervezettség, a termelési munkaerő arányos felhasználása, továbbá a nyersanyag tartalékolása. Ennek a követelménynek dolgozik előbe az egészségápolás és a szociális gondoskodás. — A h. n. feladata mindezekre még jókor előkészíteni a nemzetet és így a polgárság egész teljesítőképességét a háborús célok megvalósítása érdekében összefogni.

A h. n. — a szerző értelmezése szerint — hatalmas témakört ölel fel. Innen érthető, hogy Saád még sokszor küszködik a hatalmas anyaggal, mert egyszerre kettős feladatot kell megoldania: vázolni a nemzetközösség különféle, háborúszülte helyzetait, de ugyanakkor nevelői szempontból rá kell mutatnia azokra a hadviselési feladatokra és szervezési követelményekre, amelyek elé a háborús életmód

állítja a nemzetet. A szerző meggyőződése u. i. hogy a háború sikeres viselése nemcsak a fegyveres és gazdasági felkészültség kérdése. Lényeges feltételei ennek a nemzeti pszichózis, vagyis a közérzetnek, önbizalomnak és a rendíthetetlen győzni akarásnak szelleme. (V. ö. 13, 16, 19 fejezetek.)

Saad műve — kiadói korlátozások következtében is — ennek a sokrétű gondolatkomplexusnak vezérelveit csupán érinti. Kijelöli a problémákat, vagyis a h. n. működési körét. Célját u. i. már a kiadványsorozat megjelölte: a főbb feladatok körvonalazása által gyakorlatias vezérkönyvet adni a nemzetnevelők kezébe.

Ypsilon.

Dr. Huszár Géza: Kereskedelmi számtan (Az 1941—42. tanévtől.) Kézirat gyanánt.

A könyv a tudós szerzőnek a budapesti közgazdasági egyetemen tartott előadásait tartalmazza és lényegileg a Magyar Élet kiadásában megjelent régebbi munkának jobban áttekinthető és gyakorlati példatárral ellátott kibővítése. A számolás technikájához tartozó részt a szerző a Fourier-féle, vagy szimmetrikus szorzás bemutatásával kezdi. Az eljárás sokkal hosszadalmasabb és sokkal több hibaforrással tartalmaz, semhogy gyakorlati előnyt jelentsen. Tanításra semmiképpen nem alkalmas. Majd a korlátozott pontosságú szorzást ismerteti, ami tudvalevően minden kereskedelmi számvetésnél alapvetően fontos és lépten-nyomon szükséges. Itt az eméleti részben a szerző még a régi, teljesen elavult formát részesíti előnyben és a szorzót megfordított sorrendben írja a szorzandó fölé a kívánt pontosságnak megfelelően, de a gyakorlati részben sor kerül a korlátozott pontosságú szorzás ma használatos alakjára is. A régi forma tárgyalásánál a könyv kimerítő tájékoztatást nyújt az alsó és felső hibahatárról, valamint a valószínű eredményről is. Ezután a korlátozott pontosságú szimmetrikus szorzás kerül sorra. Nem tudjuk elképzelni, hogy ez a rendkívül bonyolult, nagy figyelmet igénylő művelet a gyakorlatban valóban használható előnyt jelentsen. — A szorzások eredményének ellenőrzésére a szerző az u. n. 9-es, 11-es és 99-es próbákat ajánlja. Véleményünk szerint ezek a próbák tetszetős, szép számelméleti levezetések, de igen hosszadalmasak. Sokkal egyszerűbb eljárás, ha a próbánál a szorzást felcserélt tényezőkkel végezzük. — A törzstörtéknél a Lambert—Binet-féle eljárás jól érthető levezetését kapjuk, de a gyakorlatban ezt természetesen csak kis számoknál érdemes alkalmazni. — Ezután a szerző kimerítően tárgyalja a fontosabb számokkal való oszthatóság szabályait, majd a tiszta és vegyes szakaszos tizedestörtek átalakítását közönséges törtekké és megfordítva. A rövidített négyzetgyökvonás után a szerző sorra veszi az arányos osztás, társaságsszabály és keverésszámítás fontosabb feladatainak algebrai formulázását, majd az ötvényszámítás

következik. Új fogalmakkal ismerkedünk meg: baloldali és jobboldali relatív magsúlyhibatár, relatív magsúlyingadozás stb., amelyek mind csak elméleti jelentőségűek. — A százalékszámításnál a százalékláb fogalmát bonyolult módon határozza meg és különbséget tesz matematikai és polgári százalékláb között. Általában nem az eddigi gyakorlatban kialakult elnevezéseket használja (pl. százalékszám helyett arányosított összeg, alapösszeg helyett alapszám stb.) A kisebbitett és nagyobbított összegből való százalékszámításhoz hosszadalmas kerülővel jut el. — Az egyszerű kamatszámításnál is újszerű elnevezéseket és értelmezéseket használ. Pl. különbséget tesz matematikai és polgári kamatláb között, beszél racionális (365 napos év) és kommerciális (360 napos év) kamatról, a kulcsszámot bázisnak, illetve divizornak nevezi. Kimerítően tárgyalja a 73-mal való osztást (egyik legsikerültebb fejezet!), majd a tőke- és napfelbontást, közép kamatlábat, több tőke együttes kamatját, a nagyobbított összegből való kamatszámítást. — Az egyszerű diszkontálás fejezetében is használja a szerző a racionális és kommerciális diszkont fogalmakat, a névértéket lejáratí értékek, a leszámított értéket aktuális értéknek nevezi. Nem értjük, hogy miért kell az általánosan elfogadott nevet megváltoztatni? És hozzá még a racionális diszkont fogalma nem is azonos a racionális kamattal, hanem egészen új értelmezésben használja, amelyre a gyakorlati életben soha sem kerül sor. Ezzel szemben hiányzik a kisebbitett összegből való diszkontszámítás taglalása, pedig a nélkülözhetetlenül szükséges a névértékszámításnál. Ezután sorra következik még az aequivalens diszkontláb, aequivalens váltó, a jutalék kérdése, végül pedig a közös lejárat és közép lejárat logikus tárgyalása.

Az egyes fejezetek elméleti taglalása után „Gyakorlatok” címen példatárat kapunk. Ez a rész az első kiadásból teljesen hiányzott, a mostani pótlás tehát igen előnyösen fokozza a könyv használhatóságát. Itt a szerző a szimmetrikus és a korlátolt pontosságú szorzáson kívül példákat ad a különböző számolási fogásokra, majd megismertet a korlátolt pontosságú osztással, itt azonban csak arra az esetre kapunk útbaigazítást, amikor az osztandó és osztó egyaránt egynél nagyobb szám. Véleményünk szerint itt célszerű lett volna a másik 3 esetet is tárgyalni (egynél nagyobb osztandó, egynél kisebb osztó stb.) A gyakorlatok közt megtaláljuk a láncszabály bemutatását, amely annyira hiányzott az előző kiadásból. Majd sor kerül az elméleti fejezetek példáin kívül a finomsági számításokra, arany- és ezüst-értékszámításra, az értékarányra, aranyérmek paritására, árszióra és diszárszióra, végül pedig a fontosabb államok pénzüverési törvényeire. A gyakorlati rész az aranyérmek paritás-táblázatával zárul.

Amint látható, a II. kiadás már nagy gondot fordít a gyakorlati számításokra, ami valóban hézagpótló, mert a kereskedelmi

számtant csak a gyakorlati példák százain keresztül lehet igazán „megtanítani.“ Az elméleti formulák csak az elméleti megalapozást adják, már pedig számolnunk kell azzal, hogy a középiskolát végzettek számolási készsége igen gyarló és így szükség van a számolási mechanizmus céltudatos fejlesztésére is. A fentebbi ismertetésből kitetszik, hogy a dr. Huszár Géza előadásairól készült jegyzeteket haszonnal forgathatják mindazok, akik a kereskedelmi számtan elméleti anyagával akarnak megismerkedni, de egyúttal hasznos vezérfonálul szolgálnak a szükséges számítások minél gyorsabb és minél gyakorlatiasabb elvégzéséhez is.

Eckardt Elek.

Magyar Nemzeti Szövetség: Magyar tájékoztató zsebkönyv. Budapest, 1943. (1204 oldal.) A bevezetőt báró *Perényi Zsigmond* írta.

Kivonatossan is nehéz volna felsorolni ennek a könyvnek gazdag tartalmát. Összefoglalóan így lehetne jellemezni: a magyar életér, a magyar munka, a nép és kultúra vetülete. A „ma“ rajza, de történelmi értékeléssel, a szellemi és anyagi erők számbavételével. Egyik érintett nagy kérdés a föld és a nemzet belső élete és hivatása, a másik az európai közösségbe való illeszkedés. Az évről-évre megjelenő Magyar Statisztikai Zsebkönyv számoszlopai is kifejezik e kérdéseket, de abból csak a szakember tud következtetéseket levonni. A Magyar tájékoztató zsebkönyv ezzel szemben kevesebb adattal dolgozik, mégis hézagtalan s jellemző rajzot ad a föld és nép, a múlt és jelen, külföldi kapcsolataink s Magyarország európai küldetésének problémáiról. Nem statisztika, hanem erre épített életrajz. Az általános adatok után a könyv részletesen foglalkozik a Kárpát-Duna sorsközösség kérdéseivel. E tárgyban minden olyan belső nemzetiségi problémát érint, melyek száz év óta a magyar föld égető kérdései. Mintegy ezzel ellenható problémának tűnik fel a magyar föld gazdasági egysége. Ez a fejezet a föld örök összetartó erejét fejezi ki, túl minden széthúzó törekvésen. E két kérdésnek további felépítménye a szociális és kultúrpolitikai viszonyok taglálása. A következő fontos fejezet a magyar nemzet története, majd a belső erők expanziójaként s a hatás és visszahatás törvénye szerint a külföldi kapcsolatok ismertetése. A könyv tulajdonképp egyetemes honismertetés dióhéjban még pedig úgy, amint azt a *történelem* (fejlődés) és a *földrajz* (életközösség, belső gazdasági kiegészítődés) követelményei megszabják. A felvetett kérdések összeállítása rendszeres, megoldása logikus, a szemlélődés és következtetés kritikai alapon nyugszik. A további fejlődés lehetőségeit az adottságokban keresi. Mindennapi tanítási munkánkban, mint értékes forrást, eredményesen használhatjuk.

Dr. Udvarhelyi Károly.

6

Az Országjárás Riportkönyve. (Kiadja az Országjárás szerkesztősége.) Budapest, 1943.

„Színes írások a honismeret köréből” — mondja a könyv kifejező alcíme. A közölt 75 cikkhez (riporthoz) Hankiss János írt meleghangú előszót. A könyvben rejtőző szándékot így fejezi ki: „repülni tanítanak, s mi hálásan járjuk be velük a gyönyörű, vagy jelentőséges helyeket.” A riportokkal való repülés gyors és messzenéző. Csakis pillanatsfelvételeket enged. A különböző szerzőktől összegyűjtött írások a magyar tájak, magyar emberi és kultúrártékek pillanatsfelvételei, melyek bőven át vannak szöve az egyéni benyomások színeivel. A táj, az élet és az élmény olyan, amilyennek látja s érzi a szemlélő. Az író nem kutat a lényeg után, nem keres igazságokat, inkább maga teljes átadásával gyönyörködik mint a természetkedvelő és egyénileg értékeli, egyéni érzéseit kivetíti, mint az impresszionista festő. A táj színeit egyéni élményeivel keveri. A „színes írás” tanít is valami keveset, de inkább megtanít átélni, érezni, szeretni és becsülni. A könyv ezért értékes. Ha ilyen gondolattal olvassuk, sok olyan részletet kapunk benne, melyeket földrajzi, történelmi, irodalmi, népművészeti tanításunkban, esetleg kiegészítő olvasmány alakjában felhasználhatunk. Néhány budapesti rajz után a Balatonról, a Dunántúlról, továbbá az Alföldről, a Felvidékről, a Kárpátaljáról és Erdélyről olvashatunk cikkeket. Az élményszerű feldolgozások, a költészet, irodalom, sport és üdülés, a természet és nép életének egyes mozzanatait, ezeknek eleven megjelenítése vidám élet-szerűséget adnak az Országjárás könyvének. Tudományos rendszerre, vagy rendszeres oktatásra nem törekszik. Annál inkább épít az elképzelésre. Szórakoztatva tanít, ilyen módon egy-egy lépéssel közelebb viszi az olvasót a népszerű honismerethez és a magyar tájak megkedveléséhez.

Dr. Udvarhelyi Károly.

LAPSZEMLE.

A Magyar Paedagógia 1943. évi 3—4. száma a háborús nehézségek miatt a napokban jelent meg. A 192 oldalas szám legelőkelőbb helyét *Spranger Eduárdnak*, a berlini egyetem nagyhirű professzorának tanulmánya foglalja el. Címe: *Erkölcsei akaraterőre való nevelés*. A fordítás munkáját Gyulai Ágost végezte. Spranger Sokratesnek, Platonnak és Fichtenek tanai alapján megállapítja, hogy a tudásnak és tetterőnek metafizikai gyökereik ugyanaz. Az alaki képzés a modern pszichológiának önámítása. A szellem, a magasságból származó erő uralkodik az erkölcsi világban, nem pedig természetből származó erők dinamikája. Az akaraterőre való nevelésnek távol kell tartania az ifjútól mindent, ami gyöngévé tehet, kiábránd-

díthat, ellenben nagy, értékes dolgokat kell eléje tárni. A hivatás és készség magasabbrendűsége, a szenvedélyek ellen való küzdelem, a tisztaság eszménye indíthatja meg és irányíthatja az akaratot. A nemzet és államban olyan valóságokat kell megismernie, melyekért érdemes élni és meghalni. Az ifjúkor végén következik ezek alapján a naponkinti helytállás problémája. Ez csak akkor sikerül, ha valóságos meggyőződés tölti el az ifjút.

Kemény Ferenc tanulmánya *A Fröbel—Brunszvik-problémáról* szól, amely abban áll, hogy a kisdednevelés e két nagy szelleme közt volt-e valamilyen személyi és tárgyi kapcsolat, tudtak-e egymás működéséről, mi az oka, hogy látszólag későn találtak egymásra. A probléma megoldásához kutatja a két nagy nevelő életkörülményeit, működésük rokon vonásait és írásait. Ezek eredményeként megállapítja, hogy Brunszvik megelőzte Fröbelt egy évtizeddel, csak későn vettek tudomást egymásról. Ez a körülmény azonban Fröbel érdemeit nem kisebbíti.

Madzsar Imre tanulmányának első két részlete „*Pseudoolvasás és pseudoolvasmány*” címen az olvasás lélektani technikájával foglalkozik. Pseudoolvasásnak nevezi azt a folyamatot, amikor a sillabizáló olvasás folyamán a hangjegyekből, a betűkből és a megfelelő hangokból építjük fel a szavakat, mondásokat. Vizsgálatainak eredményeként meg kell bírálni az olvasás-tanítás mai módjait és ezek alapján azt javítani, továbbfejleszteni szükséges. Tanulmányának egy következő számban megjelenő befejező része ezt teszi majd kutatás tárgyává. Annak idején erre a tanulmányra még vissza fogunk térni.

Mesterházy Jenő ismerteti Kossuth Lajosnak egy még ismeretlen, nagybecsű kéziratát „*Kossuth Lajos és a kisdednevelés*” címen. Ez a munka a londoni Wilderspin Sámuel munkájának fordítása, a magyar viszonyokra való alkalmazással. Ezt a munkát Kossuth az 1837. évi fogsága alatt készítette a bécsi kormány, illetve Ferdinánd király külön engedélyével. Ez a munka eddig még csak kéziratban van meg, de remélhető, hogy a Magyar Paedagogiai Társaság segítségével meg fog jelenni. Érdekes megállapítása Mesterházynek, hogy Széchenyi, bár maga is „felséges eszmének” tartotta a kisdedóvást, abban az időben még korszerűtlennek találta, s óvodai egyesületnek nem is volt soha tagja.

Boda István e számban befejezi „*A magyar személyiségre szabott nevelés*” című Széchenyi-tanulmányát.

Cser János ismerteti *felső oktatásunkat és a szociális szakképzésünket*. Részletesen leírja az egyetemeinken folyó ezirányú munkát, tananyagát, óraszámát. Bár a törekvés az volt, hogy ezek a tanfolyamok szerves összefüggésben legyenek az egyetemekkel, de hasznos rugalmassággal lehetővé tették, hogy hallgatói legyenek más főiskolák tanulói is, sőt középiskolai érettségi bizonyítvánnyal rendelkezők is, mint rendkívüli hallgatók.

Kiss Árpád cikke: „*Utak a politikai nevelés felé.*“ A minden iskolára kiterjedő politikai nevelő irányzat késői keletkezésű. Az a meggyőződés érelődött meg, hogy a nevelés határozott célkitűzéseit a politikától kapja, mert hiszen a pedagógiának létalapja az iskolát az állammal és a politikával összefüggésbe hozni. Ez nem jelenti azt, hogy külön tárgyakat kell beállítani, vagy kiejteni, hanem meghatározott állásfoglalást minden tárgy anyagában.

Mándy Stefánia *A játékról* címen ír a két-három éves gyermek játékos tevékenységéről. A játék a gyermeknek önálló, magateremtette világa, egybefonódik benne a valóság és a képzelet. A játékosztönből fakad a gyermek állatokhoz való vonzódása. Az utánzó játékok megfigyelőképességének fejlettségét árulják el. A játék a művészettel ott találkozik mikor a gyermek játékos örömmel rajzol. A játékban megnyilvánuló képzeletet elégíti ki a mese is. Az ismétlődő játékok nagy része mozgással kapcsolatos. Megkülönböztet még önálló és látszat játékokat.

Balogh István „*A dolgozatok jellemnevelő erejét*“ ezekben foglalja össze: elfogódottság leküzdése, feladatvállaló bátorság, fejlődő felelősségérzet, az írott szó tisztelete, műértő készség fejlődése, külső-belső műgond, agy gimnasztika, időbeosztás, szellemi tulajdon megbecsülése, stb. A stílustanítás főcélja megtanítani úgy írni valakit, mint ahogyan beszélni szoktunk.

Szász Pálné Martos Nóra fontosnak tartja az idegen nyelvek tanításában az önállóságra való nevelést. A nyelvtanulást megöli a passzív magatartás. A szókikérdezés és a szógyakorlat mindig a tanulók között történjék. Az egész osztály részvételével legyen 10–15 perces írásgyakorlat, javítással. Az énekkapcsolat igen hasznos. Olvasmányokkal kapcsolatban szükséges a beszélgetés. Az új szöveget először a tanár olvassa fel. Különböző játékok is erősítik a nyelvi ismereteket és nyelvhasználatot. Az összefoglalásban is érvényesíteni lehet az önállóságot egy-egy részletnek a tanulóra való vonatkoztatásával.

Tamás Kálmán *a történelmi regények pedagógiai értékét* hangsúlyozza.

Koczás Gyula a természettudományoknak, kiváltképen szak tárgyanak, a fizikának nemzetnevelői értékét teszi szóvá azzal a hallgatólages értelmezéssel szemben, hogy a természettudományok a nemzetnevelés céljaira elhanyagolhatók. A szemlélődés, az ezek kapcsán felmerülő elmélkedés magyar sajátság, amit ápolni és fejleszteni kell. Bár a természettudomány és a technika más, de egymásra olyan szoros hatással vannak, hogy elejteni egyiket sem lehet.

A folyóirat könyvismertetései között van Szántó Lőrincnek „*A magyar helyesírás-tanítás alapvetése*“ című munkájának bírálata. Bár némely részben a bíráló nem ért egyet a szerzővel, néhol olyan kívánalmakkal lép fel, amelyeket 10–14 éves tanulókkal szemben túl

zottaknak kell mondanunk, a szerző nagy érdemének ismeri el a pedagógiai feldolgozást. Jól felhasználható, szükséges és hasznos munkának ismeri el.

Ezen kívül még a következő polgári iskolai tanári munkát ismerteti: Kovács József: Gyakorlati útmutató a természetrajz tanításához; Deák Gyula: Polgári iskolai író-tanárok élete és munkái; Csete Balázs: Az iskolám az én váram, és egy igen jelentős és fontos munkát, Mileji Salamon János: A központi ügyintézésnek a polgári iskolai tanárokkal kapcsolatos része.

Az elhunyt pedagógusok című rovatban Molnár Oszkár ismerteti a felejthetetlen Neményi Imre életét, munkásságát és érdemeit. Talán a következő pár sort emeljük ki Érettségi után mint a Pedagógium hallgatója, megszerzi a polgári iskolai tanári oklevelet, majd csaknem párhuzamosan egyetemi hallgató és két év múlva okleveles középiskolai tanár. Katonai szolgálata után polgári iskolai tanár Liptószentmiklóson, majd kereskedelmi iskolai tanár Pesten, később az újpesti áll. polgári leányiskola igazgatója öt éven át. Ekkor Csanádmegye tanfelügyelője lesz, ahonnan a minisztériumba rendelik. Itt jelentős munka után végül államtitkár lesz 1918-ban. 1919-ben, a szociálista kormány hivatalba lépésekor szabadságra, majd nyugalomba vonult. Molnár Oszkár főleg a tanítóképzők kifejlesztése körüli érdemeit emeli ki, de tudjuk, hogy a Pedagógium és ezzel a polgári iskolai tanárképzés körül is el nem múló érdemei vannak és a polgári iskola is sokat köszönhet neki.

A *Nevelésügyi Szemle* ezévi 1—2. számának első cikkét *Nevelős Ágoston* írta *Az osztályszellem kifejlesztése* címen. A kialakult osztályszellem jóképességű tanulóegyeniségekkel bíró osztályban is eredménytelenné teheti a tanári munkát, viszont gyengébb tehetségekből álló osztályban is örömmé teheti a fáradozást. Az osztályszellem kialakulása már az első osztályban és az első hetekben kezdődik. Éppen ezért az osztályfőnöknek már ekkor meg kell kezdenie a társas viszonyok és egyéni minőségek megfigyelését és okos irányítását. Nem szabad elejtenie annak a pár tanulónak vezetését, jófelé való támogatását, akik nem kívánatos tulajdonságokat mutatnak. Nemcsak a tehetséggel kell törődni, ami előre meghatározott minőségű tényező, hanem a nevelhető szociális érzéssel, jóakarattal és kötelességteljesítéssel is. A gyermekeknek ebben a korban sok fölösleges energiájuk van, amit elnyomni nem lehet, hanem munkával foglalkoztatni és irányítani kell (szavalóverseny, gyűjtések, osztálykiállítás, stb.). Az ilyen munka közben kialakul a közösségi érzés. A további évek folyamán a kialakult közösségi szellem töretlen vonalára kell ügyelni. Vigyázni kell arra, hogy egy-egy újonnan belépő tanuló ne bontsa meg az összhangot. — Minden osztályban vannak hangadó egyéniségek. Ezeket segítő társakul kell megnyerni.

Kiss Tihamér László tanulmánya: „A gyermek tárgy- és térszemlélete fejlődésének vizsgálatából folyó pedagógiai következtetések. Vizsgálatai arra irányultak, hogy a gyermekek egyszerű mértani testeket miként fognak fel, milyen a rájuk vonatkozó szemléleteik és az ezekkel kapcsolatos lelki funkciók. A 3. életévtől fölfelé a serdülő korig e szempontokból a gyermekeket négy fokozatba sorolhatjuk. Ezek a vizsgálatok megszívlelendők az írás-olvasás tanításánál, ahol ezek nem indokolják a töredékes elemekből való kiindulást. A rajzoktatásnál is talán technikai készséget fejlesztenek az elemek, de nem számolnak a gyermek lelki fejlődésével. Ugyanezen vizsgálatok azt mutatják, hogy a kézimunkatanítást, illetve a kézfoglalkoztatását már az első elemi osztályban be kellene vezetni. Igazolják a nevelőknek azt a törekvését is, hogy ahol csak lehetséges, ott a tanítás folyamán szemléltessenek, még pedig minél több érzékszerv igénybevétele útján. Vizsgálatai alapján Kiss indokoltnak látja Nagy Lászlónak a mértan-tanításra vonatkozó kívánalmait és kitűnőnek ismeri el Dr. Kratofil Dezsőnek „A geometria tanításának vezérkönyve” című munkájában nyújtott didaktikai tervezetet és módszeres utasításokat, amelyben az öntevékenységre vezető utat mutatja meg.

Szelényi László cikke: *Néhány észrevétel a magyar nyelv és irodalom tanításához középfokú gazdasági tanintézetekben.* Cél, hogy a képzett gazda ne csak szaktudást vigyen magával az életbe, hanem a magyarságnak és a magyar földnek nép és jellem megismertetése, megszerettetése, 2. a magyar föld szépségeinek feltárása, 3. a falusi élet megkedveltetése, 4. a gazdálkodásban rejlő szépségek kidomborítása.

Pentz Gáspár ismerteti *gyorsírói képességvizsgálatait.* A gyorsírás kötelező középiskolai oktatása nem váltotta be a reményeket. Ez idő szerint úgy látszik, csak annak érdemes tanulnia, akinek elsajátításához megfelelő adottságai vannak. Ennek megítéléséhez azonban sem az általános tanulmányi eredmény, sem a szorgalom, sem a kedv nem nyújt kellő támpontot. Pentz hármas eljárást követ vizsgálataiban. 1. Adott sebességű szöveget olvas fel, majd a kísérelti egyéneknek a kiadott és hiányos, de ugyanazcn szöveget ki kell egészíteniök emlékezet szerint; 2. az írássebesség vizsgálata szempontjából egytől kezdve a számsor lehető legtöbb tagja írandó le két percig; 3. jelrajzolás gyorsasága: hány „ét” szótagot (2 cm hosszú ferde állású vonal) tud írni két pere alatt.

Pornai Gyulának „Az iskola a családvédelem szolgálatában” című cikke nem fedi a címet, ez az első hibája. Mert itt nem családvédelem, de családtámadás érezhető ki. — A szülő úgy tesz, mintha érdekelné az iskola munkája, kétszínűsködik, alakoskodik gyermeke érdekében, holott a tanár mindig a hivatott. — Ugy érzi az olvasó, hogy a folyóirat következő számának első tanulmánya épen erre a

kérdésre adja meg, nem a szülők részéről, akik itt soha szóhoz nem juthatnak, hanem az elhivatott pedagógus részéről az objektív választ.

A folyóiratnak következő, 3—4. számában méltóan első helyen áll *Balogh Anyos* tanker. kir. főigazgató értekezése „*A szülői nevelés alapkérdései*” cím alatt. Vezető gondolata a tanulmánynak az, hogy a nevelés alapjait a család építi ki az iskolai nevelés kezdete előtt, ez determinálja az azt követő és kísérő iskolai nevelést. A végső célt az egyén boldogulását és a jó államporgárt csak a két tényező megértő együttműködése érheti el. Számolnunk kell kedvező, vagy céljainkat hátráltató hatásokkal. A két nevelési főtényező nem láthat egymásban ellenséget, hanem egybeeső célokra törekvő tevékenységet. E kettőnek meg kell egymást értenie a jövő nemzedék érdekében. — A tanulmány írója minden jelentéktelennek látszó, de alapjában véve fontos eshetőséget mérlegre dob. Nem hallgatja el az idegen hadseregbe, partizáncsapatba álló gyermekek ügyét sem. S ilyen súlyos idők súlyos kérdéseiben mi lehet a kivezető út? A két tényező, családi ház és iskola közös akarattal keresse a megoldás útját. Ismertesse az iskola a maga munkáját a szülőkkel, s bizonyos, hogy ez a közös beszélgetés a tanárt is megismerteti a családi életben fennálló és felmerülő problémákkal. Nevelőtényező számtalan sok van! De nevelő-szándékú, és hozzá jószándékú csak kettő: család és iskola.

Makay Gusztáv „*Tanári hivatás*” című cikkében a tanári pálya elnéptelenedésének három okát látja, illetve idézi. 1. A tanári pályának lebecsülése a társadalom részéről, 2. az érvényesülésről való lemondás, 3. az egyetem felé sandító tanár „leereszkedése” a tanuló ifjúsághoz. Az elsőnek oka a tanár állandó szereplése a nyilvánosság — a tanulók, s ezek közvetítésével a szülők — előtt. Több szem nem több jót, hanem több rosszat lát. A második oka az, hogy a tanár hajlamossá lesz látókörének megszükitésére. A harmadikra a választ abban találja meg, hogy tanárnak is érdemes lenni, nem csak tudós-nak. — Fontos pedig az, hogy olyan új tanártípust kell kinevelni, amelyekre nem alkalmazhatók a fentebbi megállapítások. Ennek két útja a gyakorló gimnázium és az Eötvös-kollégium. (A polgári iskolák tanárainak képzését a Főiskola, kollégiumok és a gyakorló polgári iskola, már ebből a szempontból, megoldotta.) Makay végül megállapítja, hogy a magasabb képesítés nincs hátrányára a tanításnak.

Tóth Pál László „*Mennyiségi és minőségi anyagvizsgálat az I—IV. o. latin nyelvből*”, című tanulmányát Tettamanti Béla német nyelvre vonatkozó vizsgálatai alapján kutatta és közli ennek eredményeit.

Sebestyén János „*A film és a kézi pergőkép problémája a szemléltetésben*” cím alatt ismerteti Jeges Károly tanítóképzőintézeti tanár által ajánlott és készített kézi pergőképek használatát. A stro-

boszópónak ez a javított kiadása, ha nem is új a mindennapi életben (reklámok), új a tanítás folyamatában való alkalmazása. Sebestyén ennek az újszerű szemléltetésnek (úgy mellelleg említjük fel, hogy 1866 rossz dátum!) fiziológiai és pszichológiai indokolását keresi. Ő is „meghirdeti” ennek szükségességét. Végül attól tart, hogy mivel ez magyar vívmány, magyar gondolat, már csak ezért sem fog kellő méltánylásban részesülni.

Magyar Tanítóképző. A márciusi számban a szerkesztő méltatja a Nemzetnevelők Könyvtára kiadványait. Ezek az irányított önképzésnek, amelyre minden tanítónak és tanárnak állandó szüksége van, kiváló eszközei. Nagymértékű elterjedésüket lehetővé teszi a kiadványok meglepő olcsósága. A könyvsorozat egyrészt a magyarságismeretet, másrészt a nevelői hivatástudatot kívánja megalapozni és kialakítani.

Kovács Vendel cikke: *Tanítónövendékeink megismerése.* Értékes gondolatai más iskolafajokban is gyümölcsözőek lehetnek. — A tanár növendékeit előlegezett jóindulattal fogadja. Ez később módosulhat; de felmerül a kérdés, vajjon ez a módosult vélemény eléggé objektív-e? A gyakorlati nevelő kevésbé használhatja a tudományos vizsgálati eljárásokat (próbák, ankétek, laboratóriumi megfigyelések és vizsgálatok). Alapos megfigyelések sokszor érthetővé teszik a gyermek pontatlanságát, kötelességmulasztását és módot nyújt a segítségére. Ilyen megfigyelések alapján típusok alakulnak ki előttünk, bár az egyes ugyanazon típusba sorozott tanulók között számos árnyalati különbség van. Első tennivaló a tanuló családi környezetének és körülményeinek megismerése. (A pár éve bevezetett szülői házat illető osztályfőnöki látogatások ezen a ponton mutatkoznak szükségességeknek.) Fontos az is, hogy a szülők legalább évenként egyszer érdeklődjenek a tanároknál, főleg az osztályfőnöknél, akinek ajánlatos a tanulókról és a szülőkkel való beszélgetésekről naplót vezetnie. A tanulókat társadalmi körük szerint öt csoportba osztja. 1. A közalkalmazottak, állami, városi, községi altisztek gyermekei. A legjobb réteg. 2. Akiknek szülei gyermeküket szívesebben adták volna gimnáziumba. 3. Ipari tisztviselők, munkavezetők, gyári alkalmazottak gyermekei. Ezek gyermekeik iránt érdeklődők, belátók, de nagy részük politikailag szélsőséges felfogású. A szíves beszélgetés ezekre a szülőkre legtöbbször jó hatású. 4. Jómódú földműves szülők gyermekei. Az iskolával szemben közömbösek, zárkóztak. A közösséggel szemben kevés jóérzéssel vannak. 5. Szerény viszonyok között élő földműves, iparos és más szülők gyermekei. Ezek néha jó szellemi minőség esetén is kevésbé kitartóak. Az iskolával szemben mutatkozó idegenségüket kell legyőzni. Az osztályokba való soroláson kívül a tanuló egyénisége is megfigyelendő. Ilyen vizsgálódás alapjául szolgálhat először a tanuló élményeinek megismerése. Legjobb, ha az élmény elbeszélését kívánó dolgot az a tanár nem

osztályozza meg, az osztályfőnök végezteti, az iskolába lépés utáni első hetekben, s a felsőbb évek csak rendkívüli élményről számolnak be esetenként. Második megfigyelendő körülmény a tanuló magatartása (tisztelet, előzékenység, szolgálatkészség, gyengédség, háttározottság, fegyelmezetlenség, pontosság, stb.). Ez leginkább a szabadabb mozgást megengedő gyakorlati órákon, kirándulásokon, játékok közben nyilvánul meg. Harmadik ismereti forrás a teljesítmény értékelése. A külső, csillogó képesség azonban nem azonos az erkölcsi értékkel.

Léky Gyula „*A nemzetnevelés problémaköréből*“ vet fel gondolatokat. Az emberi lélek nevelését csakis lelki alkatával egyező eszményeken át végezhetjük. Ezért kell a különböző lelki alkatok beható ismerete. A cikkíró Spranger nyomán hat lelki típust ismertet. Akit a haszonvágy vezet, az elméleti embert, az esztétát, a szociális embert, a hatalomra vágyót, és a vallásos típusú embert. Aki mindegyik sajátosságait ismeri, mindenki szívéhez megtalálhatja a legmegfelelőbb kulcsot.

A folyóirat „Irodalom“ című rovatában részletesen ismerteti Várkonyi Hildebrand két nagyértékű munkáját: *A gyermek testi és lelki fejlődése*, valamint a tavaly megjelent *A lelki élet zavarai* címűt.

Az áprilisi szám a mindig súlyosabbá váló tanítóhiány okaival foglalkozik két cikkben; *Sebestyén János: A tanítóhiány lelki háttere és Plavits M. Freniota: Idegenkedés a falusi tanítónői hivatástól*. Megállapításaik szerint a baj elsőrendű oka a fizetésnek más munkakörökkel szemben való szinte szegénytelen kisisége, másik oka az, hogy a társadalom a tanítót és munkáját nem becsüli meg értéke szerint. E fő és túlnyomó gyakran fellépő okokon kívül szerepel még kisszázalékban a falusi és tanyai élettől való félelem, a szórakozás hiánya és a kezdő tanítónak munkával való túlterhelése is. Az okok megmutatják a segítség helyes módjait is.

A májusi számban a szerkesztő, *Molnár Oszkár Korszerű iskolaépületeket* kíván a sok rideg, kaszárnyszerű épületkomplekszum helyett.

Padányi-Frank Antal közgyűlési megnyitójában *a nevelői hitel* foglalkozik. Csak ez a nemzetben és ifjúságban való bizalom, hit oldhatja meg a nevelés nagy kérdéseit. Véleménye szerint általános kijelentéseknél többet, ér egyes esetek bemutatása; ezért a tanító-jelöltek által írt lelki önarajzok közül ismertet néhány jellemző és jellegzetes példát.

Jelitiné Lajos Mária a leányok cselekvő hazaszeretetre való neveléséről ír. Hogy a leányok a honvédelmi munkakötelezettségnek majdan megfelelhessenek, első tennivaló a testi edzés. Hozzá kell szoktatni őket a kitartó gyalogláshoz, aminek sokszor megkötője a nem megfelelő ruházat, főleg a magassarkú, mély kivágású cipő. Sportra is általánosabban kell a leányokat ránevelni. Szükséges a

lelki erő nevelése is. Ennek alapvető forrása a hit ápolása, a vallá-
sosság. Lelkierő kell a kötelességteljesítéshez. A leányok iskolai ér-
vényesülésük érdekében szorgalmasabbnak mutatkoznak a fiúk-
nál, de nem szívesen vállalják a közérdekű munkát. Kistestvérük fel-
ügyeletével, ruhagondozással, állat- és növényápolással, házimunkák-
kal kell őket erre szoktatni. Lelki erő szükséges az engedelmesség-
hez és a fegyelmezethez is. Általában jó magaviseletűek a leá-
nyok, de nem eléggé fegyelmezett viselkedésűek. Nevelnünk kell őket
önfegyelmezésre, amire ma fokozott mértékben szükség van. Lelki
erő kell a takarékosághoz is. Ide tartozik nemcsak a pénz, hanem az idő
és energia kímélése is. Nyugalomra és a percek megbecsülésére kell ne-
velnünk. Az áldozatkészség, önállóság, leleményesség, önkéntes munka-
vállalás szintén a lelki élet nemesítői. Két általános újabb szervezet,
a Leánylevente Egyesület és az Önkéntes Nemzeti Munkaszolgálat
kiváló nevelési tényezők ezen a téren. Részletesebben ismerteti a
munkaszolgálat szervezetét és a munkatáborokba gyűjtött leányok
mindennapi életét, tevékenységét.

Szamosfalvi Imre cikke: *Szülők Iskolája a tanítóképzés szolgál-
latában.*

Az Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 6. számában *Bence Ist-
ván* „*A módszeres olvasmányi óra az élő idegen nyelvi oktatásban*“
cím alatt általános keretet mutat be, hogy melyik órarészletre hány
perc fordítandó, s e részleteket miként kell feldolgozni. Nem sablont
akar vele adni, hanem csak hasznos tájékoztatót főként a kezdő ta-
nár részére.

A „*Forgácsokban*“ a tanári minősítésről van szó. Minden mun-
kát végző egyén csak akkor tud munkáján javítani, ha a munkája
ellen szóló kifogásokról tud. A tanárokkal szemben fennálló titkos
minősítés ezért egyoldalú; megállapítja — sokszor talán tévesen —
a tanár munkájának értékét, de mivel eltitkolják előtte a kifogáso-
kat, még legjobb akarata esetén sem tud rajta változtatni. Gávé
Béla t. ü. főtanácsos ezért olyan minősítési tervszetről szól, amely
lehetővé teszi a tanár ellen felmerült kifogások tudomásulvételét és
a köz érdekében is álló munkamód-változtatást.

A 7. számban *Halász László* minden magyar tanárember szük-
séges és lényeges vonását rajzolja meg „*A magyar tanár lelki voná-
sai*“ címen. Fontos ezeknek szem előtt való tartása azért, mert a
középiskolai tanár keze alól kerül ki a nemzet vezető értelmisége.
A magyar tanárság élete küzdelmes, de küzdelemre kell nevelnie a
gondjaira bízott ifjúságot is.

A „*Figyelő*“ című rovat alatt a szerkesztő ismerteti a kultusz-
minisztériumi költségvetési javaslat felsőházi tárgyalásának egyik
fő pontját, Halasy-Nagy József bölcsészeti professzornak beszédét.
Természetes, hogy a folyóirat csak a gimnáziumok és gimnáziumi
tanárok érdekeit veszi ki a beszédből. Kiemeli a beszédből azt a

részt, amely a ma sokszor emlegetett régi „tanító” és az új „nevelő” iskoláról szól. A szónok ezt szavakkal való játéknak jellemezte, mert tanítás nélkül nevelés nem lehet.

A 8. számban *Fritzné Péterfy Mária A tanuló olvasókedvének irányítása* címen közli megfigyeléseit. Az olvasókedvet felébreszteni nem nehéz. De ennek irányítására nagy szükség van. Általában azt lehet látni, hogy az ifjúság szellemi érettségét meghaladó könyvek iránt érdeklődik. Pedig ez sokszor egészen a tragédiáig vezet. Az irányításban három tényezőnek van jelentős szerepe: a magyar-nyelv tanárának, az osztályfőnöknek és az önképzőkörnek. Legmegfelelőbb megelőző módszer, ha a gyermeknek annyi, a korának megfelelő olvasnivalót adunk, hogy mást keresni eszébe se jusson.

A folyóirat 9. számában *Kántor Lajos* cikke: „*Jegyzetek a latin-nyelvi tanításhoz.*” Némely megjegyzése más nyelvek tanítására is áll. Ne támaszkodjék a tanuló a tanárnak nem elég alapos munkája miatt külső segítségre (pl. magántanító), mert „nem követelhetjük meg, hogy a szülő vagy más tanítsa meg tanítványainkat arra, amit mi nem tanítunk meg neki.” A szabatos magyar fordítás is az osztály közös munkája legyen. Egy órán 5–10 szó kerülhet mint új táblára, de számonkéréskor a már régebben előfordult, s az olvasmányban szereplő szavak tudását is meg kell követelni. Külön nyelvtani órákra nincs szükség, ilyen megbeszélésekre minden órán jutnia kell időnek. Házi feladatul csak feldolgozott anyagot szabad adni, ne legyen az a cél, hogy csak a foglalkoztatás miatt adunk leckét.

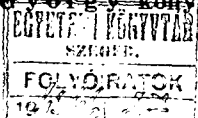
Bada Gyula írása: *A változatok elve az oktatásban.* Sok módszeres munka jelent meg az utóbbi időben. Kutatnak az íróik és a felhasználó tanárok. Azonban a módszeres alkalmazásban eltérések vannak. Helyes is ez, mert a módszernek a tanár egyéniségéhez, a tanulóhoz, tárgyhoz, helyzethez és célhoz kell alkalmazkodnia. De még egy ugyanazon tanár eljárása is kell, hogy változzon időnkint, hiszen tapasztalatait és meggondolásait alkalmaznia tanácsos. A módszer állandósága biztosságot ad a tanári munkában, a változatlanság pedig az érdekességet szolgálja. Persze ennek a változásnak nem szabad nyugtalan kapkodássá válnia.

Létay Menyhért egy érdekes kísérletről szól: „*Bemutató óra a szülők előtt*” címen. Ő számtanórát tartott IV. osztályos gyermekeinek szülői jelenlétében, s utána ismertette a szülőkkel a tanári munka tervszerűségét, felépítését, módszerét. Megismerték a szülők az iskola mai munkamódját, s így jobban meglátták, mit vár az iskola a szülőktől ennek a munkának otthoni támogatása érdekében. Örömmel látta, hogy a szülőket az iskolai munka érdeklődő izgalomba hozta.

Matzkó Gyula.

Kiadványunk jelen füzeté 90 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228 számú csekk számlájára küldendő be.

Készült: A fekete György könyvnyomdájában, Szeged, 1944.



1-10 50527

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand**: A cselekvések elemzése.
(Első közlemény.)
2. **Ligeti Béla**: Maróthi György 200 éves aritmetikája
(1743—1943.)
3. **Molnár János Bálint**: A boldogság útja.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

1. **Szántó Lőrinc**: Petőfi: A puszta télen c. költemény tárgyalása.
2. **Vicsay Lajos**: II. Rákóczi Ferenc szabadságharca.
3. **Dr. Schleicher Lajos**: A német dalok hatása tanulóinkra.
4. **Dr. Udvarhelyi Károly**: Egyiptom. (A Nilus völgye.)
5. **Megyeri János**: A levegő és alkotórészei.
6. **Krix Márton**: A szorzás és bővítése.
7. **Matzkó Gyula**: Természettani tanmenetek.
8. **Fáber József**: Fali gyufatartó.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

Dr. Kammer Jenő, Matzkó Gyula, Dr. Schleicher Lajos,
Szenes Adolf, Dr. Visy József.

XII.
tanév

1943 — 44. tanév 1-4. sz.

Megjelenik tanévenként 3 könyvalakú füzetben.
Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”
Igazgató: Kratochvil Dezső. Állami Polgári Iskolai
Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája. Szeged,
Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Előfizetési ára egy tanévre 14.40 pengő.



A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** A cselekvések elemzése. (Második közlemény.) A cselekvés lélektani mozzanatai.
2. **Dr. Pentz Gáspár:** Az explorációról.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

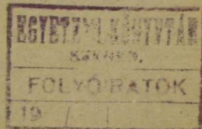
1. **Szántó Lőrinc:** Tömörkény István: Csata a katonával. (Olvasmánytárgyalás).
2. **Vicsay Lajos:** Szellemi műveltségünk Mohácsig.
3. **Dr. Schleicher Lajos:** A német dalok hatása tanulóinkra. (Befejező közlemény.)
4. **Dr. Udvarhelyi Károly:** Dél-Amerika éghajlata és vízrajza.
5. **Krix Márton:** Egytagú algebrai mennyiségek hatványozása.
6. **Matzkó Gyula:** A látás.
7. **Fáber József:** Sakkbabák faragása.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

Dr. Eperjessy György, Kratofil Dézső, Krix Márton, Matzkó Gyula, Szenes Adolf, dr. Szakál János, dr. Udvarhelyi Károly, Vicsay Lajos, dr. Visy József.

1943 — 44. tanév 5-7. sz.

Megjelenik tanévenként 3 könyvalakú füzetben. Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára” Igazgató: Kratofil Dézső. Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája. Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám. Előfizetési ára egy tanévre 14.40 pengő.



A

CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Tartalom:

1. **Dr. Loczka Alajos:** Közoktatásügyünk mai irányelvei.
2. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** A cselekvések elemzése.
(Harmadik közlemény.) A cselekvések lefolyása. Impulzus és feszültség.
3. **Dr. Pentz Gáspár:** Rokonszenv és ellenszenv.
4. **Dr. Kratofil Dezső:** A módszeres értekezletek és bemutató tanítások.

GYAKORLATI PEDAGÓGIA

1. **Szántó Lőrinc:** Mécs László: A kirándulás elmaradt. (Költeménytárgyalás.)
2. **Vicsay Lajos:** Erkölcsi és szellemi művelődésünk Moháctól a XX. századig.
3. **Dr. Udvarhelyi Károly:** Észak-Ázsia éghajlata és vízrajza.
4. **Krix Márton:** A kör.
5. **Matzkó Gyula:** A szem és a látás.
6. **Fáber József:** Lámpaernyő készítése.

IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

Eckerdit Elek, Matzkó Gyula, dr. Udvarhelyi Károly,
dr. Visy József.

XII.
anév

1943 — 44. tanév 8-10. sz.

Megjelenik tanévenként 3 könyvalakú füzetben.
Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”
Igazgató: Dr. Kratofil Dezső. Állami Polgári
Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája.
Szeged, Boldogasszony-sugarút 8. szám.
Előfizetési ára egy tanévre 14.40 pengő.

